



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JULIANA SILVA ALMEIDA

A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO *ESPAÇOTEMPO* DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: pensando outros inícios para a Escola

CARUARU

2021

JULIANA SILVA ALMEIDA

**A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO *ESPAÇOTEMPO* DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: pensando outros inícios para a Escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

- A447i Almeida, Juliana Silva.
A infância e seus gestos no *espaçotempo* do 1º ano do ensino fundamental:
pensando outros inícios para a escola. / Juliana Silva Almeida. – 2021.
161 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em
Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.
1. Infância – Caruaru (PE). 2. Gestos – Caruaru (PE). 3. Escolas – Caruaru (PE).
4. Pensamento. 5. Educação – Caruaru (PE). I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega
Lima de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-287)

JULIANA SILVA ALMEIDA

**A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO *ESPAÇOTEMPO* DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: pensando outros inícios para a Escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 22/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Presidente/Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

O que dizer?

O que mais busquei afirmar nessa escrita, foi que não estamos sós, que não poderia ser apenas “eu” nessa escrita, pois na Escola, assim como na vida somos sempre “nós”.

Eu não seria eu sem o meu “nós”, o “nós” que me deu sustento sendo Gesto, Gesto de “acolher”, Gesto de “dar a mão”, “dar a ler”, “dar a pensar”.

Começo então a agradecer, não que seja possível de alguma forma revelar o que sinto, as memórias desse percurso, mas posso tentar “dar a ver” um pouco desse sentir.

Agradeço primeiramente ao meu Deus, ele que foi o meu refúgio nas horas mais difíceis e que revelou seu cuidado comigo através de tantos Gestos, de tantos encontros.

Aos meus pais, Maria das Dores e Claudiano, de quem sou fruto e a quem amo incondicionalmente. Obrigada por colocarem a minha vida no caminho do estudo, que vocês diziam ser a única coisa que poderiam me deixar na vida, para dar conta disso fizeram impossíveis. Vocês não sabiam, mas já deixavam em mim algo que carregarei comigo por toda a existência, o maior exemplo de amor que eu poderia ter na vida.

A Otávio, que enfrentou comigo mais esse processo, sendo companhia, acolhimento, silêncio, quando preciso e, postites escritos por todos os lugares da casa “Você vai conseguir, acredite em você”.

À Rita de Cássia, que é uma irmã que a Universidade me deu, como você é sustento e alegria para mim. Nesse processo, o que você foi? Nem consigo dizer!

À professora Conceição, ela que faz parte do meu percurso na vida acadêmica, mas mais que isso, faz parte da minha vida. A senhora que despertou o meu olhar para as miudezas da Infância que dão cor à minha vida. Que com o Gesto de “dar a mão”, de “dar a ler”, despertou a minha atenção e o meu amor para com o mundo da Infância, possibilitando que eu encontrasse mais sentido no meu fazer como docente. Tantas vezes nesse percurso sua fala trouxe alegria e acalmou o tremor da insegurança, sou imensamente grata por esse encontro.

Ao professor Alexandre Simão, por acolher a leitura dessa pesquisa e apontar caminhos que deram a essa pesquisa um sentido outro. Suas falas foram como Gestos que seguiram me atravessando, irrompendo, fazendo “ver” o meu olhar durante todo esse processo de pesquisar e escrever.

À professora Carla Acioli, por tantas contribuições, desde a graduação e agora acolhendo também essa leitura, seu olhar sensível, suas falas orientadoras... também suas palavras e o abraço demorado, que me foi doado ainda no dia da qualificação desse texto. Outro abraço segue guardado para quando pudermos nos encontrar, que esse dia chegue logo.

Agradeço à UFPE, ao PPGEduc, por todos os encontros (im)possíveis, (im)previsíveis, (des)educativos proporcionados desde a graduação, um *espaçotempo* que sustenta tantos desejos, tantos sonhos, tantas transformações de vida. A Universidade mudou a minha vida, muda diariamente a vida de tantos, a esse lugar toda a minha gratidão.

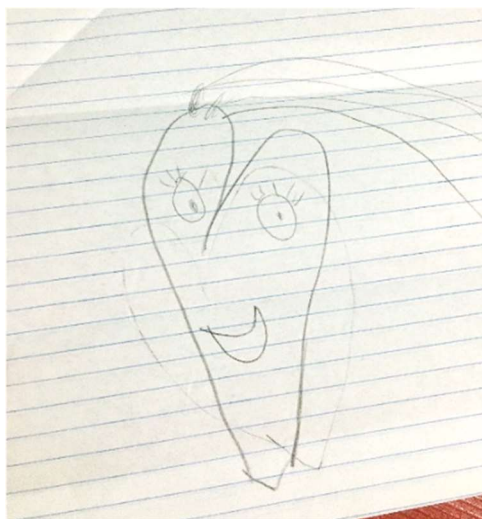
A ela agradeço também tantos bons encontros, com tantos professores e professoras, com colegas de sala, de pesquisa, de seminários, colóquios. Ana Priscila, Ray-lla que tornaram esse percurso mais leve. A Wilson, que tantas vezes disse “Vai, menina, vai dar certo!”. À Vanessinha, parceira de leituras, de “andarilhagens”, cafés e clandestinidades. O mestrado, a Infância e a cartografia não poderiam ter me dado um presente melhor.

À Infância por ser essa potência gestual, profana, inventiva e dar sentido à minha docência, a esta pesquisa, a esta escrita.

A todos que participaram dessa pesquisa, direta ou indiretamente, crianças, pais e mães, professoras, coordenadoras, porteiros, merendeiras, zeladoras.

À todas as Escolas da minha vida!

Poderia continuar, mas por hora preciso parar... deixo prometido a cada um os abraços que seriam dados hoje, eles resistirão ao tempo.



Ah como é bom a gente ter infância!
Como é bom a gente ter nascido numa pequena cidade banhada por um rio.
Como é bom a gente ter jogado futebol no Porto de Dona Emília, no Largo da Matriz,
e se lembrar disso agora que já tantos anos são passados.
Como é bom a gente lembrar de tudo isso.
Lembrar dos jogos a beira do rio, das lavadeiras, dos pescadores e dos meninos do Porto.
Como é bom a gente ter tido infância para poder lembrar-se dela,
E trazer uma saudade muito esquisita escondida no coração.
Como é bom a gente ter deixado a pequena terra em que nasceu
E ter fugido para uma cidade maior, para conhecer outras vidas.
Como é bom chegar a este ponto de olhar em torno
E se sentir maior e mais orgulhoso porque já conhece outras vidas...
Como é bom se lembrar da viagem, dos primeiros dias na cidade,
Da primeira vez que olhou o mar, da impressão de atordoamento.
Como é bom olhar para aquelas bandas e depois comparar.
Ver que está tão diferente, e que já sabe tantas novidades...
Como é bom ter vindo de tão longe, estar agora caminhando,
Pensando e respirando no meio de pessoas desconhecidas
Como é bom achar o mundo esquisito por isso, muito esquisito mesmo
E depois sorrir levemente para ele com os seus mistérios...
Que coisa maravilhosa, exclamar.
Que mundo maravilhoso, exclamar.
Como tudo é tão belo e tão cheio de encantos!
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas.
E descobrir em todas uma razão de beleza.

RESUMO

O que pode um Gesto em meio à nossa vida cotidiana tão acelerada? E no *espaçotempo* escolar, o que pode um Gesto? Esta pesquisa lançou-se frente ao desafio de habitar uma Escola de Educação Infantil que como desvio abrigou também duas turmas de 1º ano do Ensino fundamental. Com uma delas intentamos caminhar de modo cartográfico, experienciando outros tempos, outros modos de ver e pensar e fazer Escola através dos Gestos da Infância. Objetivamos, de modo geral, cartografar os movimentos, vozes e Gestos das crianças e da Infância no *espaçotempo* da Escola. Mais especificamente nos propomos a deslocar-nos junto a Infância, percebendo seus movimentos, vozes, Gestos, aprenderes e fazeres no *espaçotempo* da Escola; Percebermos através desses movimentos quais os tempos que atravessam e compõem suas vivências; pensar e ver com a Infância e seus Gestos como eles têm sido acolhidos, afirmados ou (in)visibilizados no *espaçotempo* escolar. Nos encontramos com crianças, professoras e demais pessoas que compunham o dia a dia dessa Escola situada em um anexo na cidade de Caruaru – agreste pernambucano. Também com alguns intercessores que nos acompanharam nesse trajeto, como: Agamben (2008, 2017), Skliar (2014, 2019), Lapoujade (2017), Kohan (2007, 2005, 2010), Larrosa (2016), Didi-Huberman (2016), Masschelein e Simons (2015, 2018), os Versos Manoeles (2010), entre outros. Movemo-nos pela Escola junto à Infância, conversando, registrando e sendo capturadas através das imagens produzidas pelas crianças, testemunhamos Gestos, pequenos espaços de potência, de profanação, interrupções, que pudessem promover reflexões, dar a pensar aqueles que fazem Escola na sociedade contemporânea, acelerada, inquieta, o que por vezes escapa, mas que é a linha que alinhava as experiências na Escola. Instauramos junto a elas movimentos que nos ajudaram a pensar a Escola de um modo mais infantil, uma Escola que pode talvez nos ensinar a “*olhar com um bocado de olhos...*”, pensar “*coisas de imaginação da nossa cabeça*” todos os dias, para que possamos ainda mais “esticar os horizontes” da Escola.

Palavras-chave: infância; gesto; escola; pensamento; educação.

ABSTRACT

What can a gesture do amid our fast-paced everyday life? And in the school space time, what can a gesture do? This research was launched in the face of the challenge of inhabiting a School of Early Childhood Education which, as a detour, also housed two classes of first year of elementary school. With one of them we tried to walk in a cartographic way, experiencing other times, other ways of seeing and thinking and doing School through Childhood Gestures. Our objective, in general, was to map the movements, voices and gestures of children and children in the space-time of the school. More specifically, we propose to move with Childhood, realizing their movements, voices, gestures, learning and doing in the School's space-time; We perceive through these movements which times go through and compose their experiences; Think and see with childhood and its gestures, how they have been welcomed, affirmed or (un) visualized in the school time space. We met with children, teachers and other people who made up the day-to-day life of this School located in an annex in the city of Caruaru – Pernambuco's Agreste. Also with some intercessors who accompanied us on this path, such as: Agamben (2008, 2017), Skliar (2014, 2019), Lapoujade (2017), Kohan (2007, 2005, 2010), Larrosa (2016), Didi-Huberman (2016), Masschelein and Simons (2015, 2018), Verses Manoeles (2010), among others. We moved around the school with the Childhood, talking, recording and being captured through the images produced by the children, we witnessed gestures, small spaces of power, desecration, interruptions, that could promote reflections, give thought to those who do school in contemporary society, accelerated, restless, which sometimes escapes, but that is the line that aligned the experiences at the School. We established movements with them that helped us to think of the School in a more childlike way, a school that can perhaps teach us to "look with a lot of eyes...", to think "things of imagination in our head" every day, so that we can further "stretch the horizons" of the School.

Keywords: childhood; gesture; school; thought; education.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1-	Instaurações.....	89
------------	-------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Lugar de partida	18
Figura 2-	Chão da escola	28
Figura 3-	Olhares de infância	38
Figura 4-	Mãos que se encontram	41
Figura 5-	Um olhar disforme	50
Figura 6-	Outro modo de ver	51
Figura 7-	Escola de barro	54
Figura 8-	Fazendo escola do nosso jeito	56
Figura 9-	Meu espaço favorito	65
Figura 10-	Encontro de movimentos	68
Figura 11-	A casa do anjo	69
Figura 12-	Pesquisando a pesquisadora	70
Figura 13-	Pórtico do Alto do Moura	77
Figura 14-	Flores do caminho	78
Figura 15-	Caminhante	78
Figura 16-	Minha infância pela rua	79
Figura 17-	Conversando sobre a pesquisa	86
Figura 18-	Estar junto	90
Figura 19-	Cartas e afetos	93
Figura 20-	Cheganças	94
Figura 21-	Uma infância em movimento	96
Figura 22-	O achador de lagartas	98
Figura 23-	O pátio é lugar de que?	99
Figura 24-	Flores de todos os dias	99
Figura 25-	“Abraço, toque de mão e dançadinha”	100
Figura 26-	O gesto da escrita	103
Figura 27-	Desvio para a leitura embaixo da mesa	105
Figura 28-	Desvio para fazer fogueirinha	106
Figura 29-	Ida ao mercado	110
Figura 30-	Uma história para suspender o tempo	111
Figura 31-	Puxa-puxa	112
Figura 32-	Tesouros da infância	113
Figura 33-	Confecção dos aviões	116
Figura 34-	Deu certo, os aviões voaram!	116
Figura 35-	Corpos brincantes	117
Figura 36-	Artistando-se	119
Figura 37-	Tira foto da minha mão!	122
Figura 38-	Textos de memória lembrada e inventada	123
Figura 39-	Pedro cantor pelos olhos de Clara	124
Figura 40-	Luizas superstar pelos olhos de Clara	124
Figura 41-	Olhares partilhados	125
Figura 42-	A escola pelo olhar das crianças	126
Figura 43-	Portas e janelas	126
Figura 44-	Pátio escolar	127
Figura 45-	A natureza da escola	127
Figura 46-	Plantas e sombras, pelo olhar de Luna	127
Figura 47-	Dona Joana aceitou o convite infantil	129

Figura 48-	Registros do nosso “artistar-se”	130
Figura 49-	Brincadeira de fantasia por Luizas	130
Figura 50-	Vestindo-se de arte	131
Figura 51-	Registrando a nossa oficina	134
Figura 52-	Mãos que gestam	135
Figura 53-	Criação	136
Figura 54-	Nós dois pelas mãos de Maria Bonita	136
Figura 55-	Encontro com tempos, Gestos e crianças	139
Figura 56-	Exposição de coisas lindas	140
Figura 57-	Gestos.....	142
Figura 58-	Partindo de um mesmo ponto.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Trabalhos vinculados ao Grupo de Estudos Sobre a Infância.....	28
-----------	--	----

SUMÁRIO

1	PRÉ-TEXTO... TALVEZ UMA INTRODUÇÃO	15
2	DE ONDE PARTIMOS...	18
2.1	Retalhos meus	18
2.2	Retalhos de nós: A Infância floresceu no Agreste	24
2.3	Paisagens da Infância	26
2.4	Retalhos de mim...	35
3	UMA COSTURA - RETALHOS DA INFÂNCIA, DO TEMPO E DOS GESTOS	38
3.1	Retalhos da Infância	38
3.2	Imagens da Infância e do tempo	42
3.3	Imagens de uma Infância em Gestos	46
4	ALINHAVANDO A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: ESCOLA PARA QUÊ?	54
4.1	Pensando a Educação e a Infância	54
4.2	Uma Educação de formas e modelos	56
4.3	A <i>Skholé</i> como uma experiência, um tempo, um Gesto	59
4.4	A Escola como um <i>espaçotempo</i> de Gestos infantis	65
5	(DES)CAMINHOS DO GESTO DE FAZER PESQUISA	70
5.1	Uma pesquisa, um caminhar, muitos passos, tantos Gestos	70
5.2	A cartografia na pesquisa em Educação	73
5.3	Muitas formas de caminhar	75
5.4	Pistas sobre a chegada ao campo	76
5.5	Início da caminhada – O encontro com o Alto do Moura	77
5.6	Toda caminhada começa no primeiro passo	80
5.7	Uma Escola de criança	81
5.8	Dois Gestos saltaram aos nossos olhos	82
5.9	Chegamos à sala de aula	83
5.10	Movimentos outros de uma pesquisa infantil	84
5.11	Qual será o seu nome?.....	86
5.12	Mais algumas pistas...	87
5.13	Instaurações	88
6	FRAGMENTOS: GESTOS E GESTUALIDADES DO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR	90
6.1	Uma Escola em Gestos	90
6.2	Gesto Acolher	93
6.3	Gesto Caminhar	95
6.4	Gesto Olhar	97
6.5	Gesto Escrever	101
6.6	Gesto Ler	105
6.7	Gesto Ver	109
6.8	Gesto Brincar	112
7	MOVIMENTOS INFANTIS OUTROS: INSTAURAÇÕES NO ESPAÇOTEMPO DA ESCOLA	119
7.1	Com a câmera nas mãos: as crianças	120
7.2	Artistando-se	128
7.3	Amassa com a mão, amassa...	133
7.4	Uma exposição de coisas lindas	137

8	SUSPENDER O TEMPO PARA QUE SE ABRA A PALAVRA:	
	PENSAMENTOS INCONCLUSOS...	142
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS	154
	APÊNDICE B – TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS	157
	APÊNDICE C – TALE PARA AS CRIANÇAS MENORES DE 7 ANOS	160

1 PRÉ-TEXTO... TALVEZ UMA INTRODUÇÃO

Como narrar, situar, anunciar o percurso de uma escrita? Uma escrita feita de fragmentos, uma escrita que se fez através de uma experiência de pesquisa em Educação. Uma escrita que, tantas vezes, pareceu difícil, distante, incompleta, uma escrita que parecia não dar conta da potência do Gesto, da Escola e de todos que ali estavam e compuseram esta pesquisa.

Escrever nem sempre é fácil e traz sobre si muitos discursos da academia sobre a necessidade de uma forma específica, do inédito, algo que parecia não existir tantas vezes em meio aos exercícios de escrita e, por esse motivo, tornava-se cada vez mais difícil escrever. Para além disso, um atravessamento maior do que jamais poderíamos imaginar. Uma pandemia, que nos colocou diante do medo, da falta, nos colocou, ainda, longe uns dos outros. Longe também das crianças, das Escolas. Parecíamos não ter mais forças para nada, às vezes ainda parece. Mas resistimos, resistimos e seguimos resistindo como Escola, como escrita, como vida, em meio a esses medos que ainda nos passam.

Com tudo isso, a necessidade de uma vida outra, um tempo outro, uma escrita outra. E sobre ela, sobre essa escrita, preciso fazer referência a um pensamento, pois Alice ao espiar o livro que sua irmã estava lendo pensou “E pra que serve um livro sem figuras ou falas?” (CARROLL, 2019, p. 15); e assim também pensamos durante esse processo de escrita, pois diante do Gesto que desejamos anunciar, as imagens e falas comporiam esse bordado da nossa colcha de retalhos e tornaria possível essa existência, tornaria possível “ver” através desta escrita.

Fomos ao Alto do Moura, um bairro da Cidade de Caruaru, situado no Agreste Pernambucano. Conhecemos e habitamos por um tempo uma turma de 1º ano do Ensino fundamental, abrigada em um anexo que atendia as turmas de Educação Infantil. Nela vivenciamos uma experiência de pesquisa em Educação, uma pesquisa-experiência inspirada na cartografia, que nos guiou por um percurso de linhas, tramas, afetos, vozes e Gestos que pintavam as paisagens de uma Escola, do que acontecia no entre, esse tempo que está entre a chegada e a saída, entre o portão da Escola e a porta da sala de aula, no diálogo entre os colegas/amigos de sala, nas experiências de Educação, atividades, brincadeiras, danças, movimentos, pensamentos e Gestos... esses “entre” que se materializam em um tempo que se desfaz da cronologia e se faz como temporalidade, essa experiência subjetiva de tempo (SKLIAR, 2019).

A partir desse contexto nosso objetivo geral foi: Cartografar os movimentos, vozes e Gestos das crianças e da Infância no *espaçotempo*¹ da Escola. Mais especificamente, deslocar-nos junto à Infância, percebendo seus movimentos, vozes, Gestos, aprenderes e fazeres no *espaçotempo* da Escola; perceber através desses movimentos quais os tempos que atravessam e compõem suas vivências; pensar e ver com a Infância e seus Gestos, como eles têm sido acolhidos, afirmados ou (in)visibilizados no *espaçotempo* escolar.

Sendo assim, para iniciar esse percurso e experiência de leitura realizamos esse convite inicialmente, o de pensar todo esse processo de vida/estudo/pesquisa/escrita como uma colcha de retalhos, pois assim como uma costureira que emenda retalho por retalho, ajusta, reorganiza, alinha e finalmente chega a um ponto que “por hora” é o final, assim compomos esta escrita; produzindo como um mosaico, costuramos alguns retalhos e cada um deles faz parte do que somos e do que é esta pesquisa.

No primeiro momento – ***De onde partimos*** – vem como um Gesto, convidá-los a conhecer um pouco o percurso, o trajeto realizado pela pesquisadora, que se encontra com crianças, Escolas, livros, uma universidade, um curso de pedagogia, muitos professores. Uma em específico, que, como um Gesto, apresenta uma Infância outra e nos possibilita uma experiência que nos aproxima de uma Infância da Educação, uma Infância da filosofia. Com mais um Gesto, um convite, agora para caminharmos juntos em um grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”, um grupo de estudos que pensa a Infância através de autores, crianças, dos próprios percursos, tantos outros Gestos surgem nesse percurso, o dar a ler, dar a ver. Percursos ora singulares, ora plurais.

No segundo momento - ***Uma costura – retalhos da infância, do tempo e dos Gestos*** – lançamo-nos frente ao desafio de pensar a Infância e pensar os seus gestos. Compomos então algumas reflexões sobre a Infância que está ligada a uma temporalidade outra que revela-se através de seus gestos, gestos que interpelam e interrompem (OLARIETA, 2014), gestos que apresentam para nós o meio das ações, mais do que um fim (AGAMBEN, 2017).

No terceiro momento – ***Alinhavando a Infância e a experiência educativa: Escola para que?*** – refletimos sobre a Educação da Infância e pensamos a Escola. Mas para pensá-la recorreremos a etimologia de seu termo – *Skholé* – traduzido como “tempo livre”. Trazemos suas características e tentamos dar a ver o por que desejamos e apostamos na Escola como esse

¹ Utilizamos a expressão ‘*espaçotempo*’ de forma aglutinada durante a escrita do texto, no intuito de evidenciarmos a nossa compreensão desses termos como indissociáveis e por entendermos, a partir dos escritos de Nilda Alves (2003), esse modo de escrita, como uma possibilidade para superarmos “a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna” (ALVES, 2003, p. 66).

espaçotempo de gestos que educam, que apresentam o mundo, que suspendem e profanam, despertam a atenção e o amor ao mundo.

No quarto momento – ***(Des)caminhos do gesto de fazer pesquisa*** – apresentamos as pistas que nos fizeram chegar até a Escola da nossa pesquisa – Escola de criança – como referenciada por algumas crianças. Nos deslocamos junto às crianças do 1º ano do Ensino fundamental, instaurando junto a elas movimentos outros. A cartografia foi o fio que alinhavou esse processo e costurou nossos retalhos de memórias, leituras, escritas, Infância, Gestos, Escola, *Skholé*, tempos, imagens e experiências.

No quinto momento – ***Fragmentos: Gestos e gestualidades do espaçotempo escolar*** – trazemos os fragmentos do cotidiano da Escola que saltaram aos nossos olhos quando decidimos realizar um exercício de ver, de prestar atenção no que era “*menor, mais lento e baldio*”, como nos diz o trecho da música que está na epígrafe que antecede a escrita desse recorte do texto e, “*vendo com um bocado de olhos*”, parafraseando uma garotinha muito esperta, os Gestos que habitavam o *espaçotempo* escolar e que passam tantas vezes despercebidos, em meio aos tempos acelerados que correm e organizam os tempos das instituições escolares.

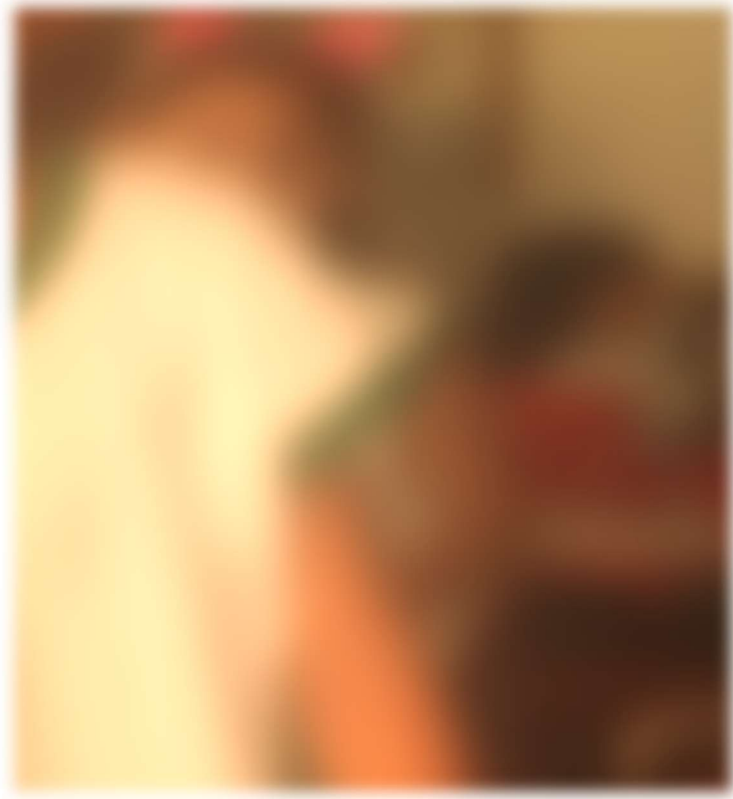
No sexto momento – ***Movimentos infantis outros: instaurações no espaçotempo da Escola*** – entendemos que havíamos nos encontrado com os Gestos, com a Infância e com tempos outros em meio ao *espaçotempo* escolar. Agora, como “testemunhas” (LAPOUJADE, 2017), queríamos dar a ver também a outros olhos, emprestar-lhes os nossos, talvez, assim como nesse movimento de pesquisa as crianças haviam feito para nós. Instauramos (LAPOUJADE, 2017) alguns movimentos junto à Infância, para que abrissemos um caminho de possibilidades para tantos Gestos, pensamentos, falas, corpos, para que eles pudessem ser afirmados.

Tudo o que lemos, escrevemos, pensamos, vivenciamos apresentou-nos possibilidades para pensar a Infância e sua Educação. O nosso Gesto agora é o de convidá-los a caminhar por esta escrita, por estes Gestos e imagens, para que possamos seguir pensando juntos...

Sigamos!

2 DE ONDE PARTIMOS...

Figura 1 – Lugar de partida



Fonte: A Autora, 2019.

*O zig-zag do tormento, as cores da alegria.
(Gilberto Gil)*

*O tempo do menino maluquinho
é um tempo que existe só na infância.
Mas ele é eterno em todos nós.
Gruda feito chiclete, feito esperança.
(Milton Nascimento)*

2.1 Retalhos meus

Pensar com a Infância.

Esse foi um dos desafios iniciais pensados para esse texto, no entanto, junto a ele muitos outros desafios e dúvidas passaram a surgir... as perguntas se apresentaram sempre como um

caminho, um caminho para nos relacionarmos com o mundo. Um caminho para a Infância também, afinal, são as perguntas inícios, inícios de pensamento, uma forma de filosofar, essa filosofia que anda de mãos dadas com a Infância, como pensa Kohan (2015) a partir de Lyotard. Pensamos, perguntamos, instauramos um outro tempo através desses gestos, nos encontramos com a Infância.

Mas como chegamos até aqui? Seria possível traduzir em palavras o que nos inquietou? Clarice Lispector nos disse certa vez que enquanto existissem perguntas e não houvessem respostas ela continuaria a escrever, podemos dizer que sobre a Infância talvez nunca tenhamos respostas prontas, talvez não seja possível explicá-la; ela é esse enigma (LARROSA, 2006), e talvez seja isso que nos desperte o desejo e nos impulsione a escrever, ainda que sem saber aonde essa escrita poderá nos levar. Por enquanto sabemos apenas sobre o início, sabemos que foram as perguntas sobre a Infância, sobre o mundo e sobre a Escola que mobilizaram nosso pensamento e também essa escrita.

Contudo, esse não foi um caminho fácil. A transformação do nosso olhar e do nosso pensamento a respeito da Infância, o desejo de pensar a Infância e o Gesto no *espaçotempo* escolar, tão pouco o Gesto de tecer uma escrita pode ser pensado como algo fácil. Talvez escrever torne-se difícil, pois é necessário um pensamento de início, de começo, uma pergunta, só que o Gesto de perguntar nunca foi fácil para mim. E escrever é justamente pensar esse começo, recomeçar novamente e instaurar novas perguntas a todo momento... falando especialmente dessa escrita foram pausas e paradas inesperadas, um movimento de repensar o trajeto e seguir, seguir com os questionamentos, com as dúvidas, com a pesquisa, com a Infância e com o Gesto de escrever, escrever para tornar visível, dar a ver uma existência, um percurso, a experiência no *espaçotempo* de uma Escola, com crianças, com Gestos... É isso, aqui temos uma tentativa de escrita, um ensaio, uma possibilidade de escrita, esta escrita que exige de nós uma intimidade com aquilo que se quer dizer, com aquilo que se quer tornar visível e nem sempre isso é tão simples e, mesmo quando essa intimidade se faz, tantas vezes nos faltam as palavras.

Kohan (2010b) nos ajuda a pensar sobre a escrita, especialmente uma escrita que diz da Infância, quando reflete que escrever sobre Infância é ousar dizer o não dizível, tornar visível o não visível e, por esse motivo, é algo arriscado. A escrita da Infância pode ser traduzida por uma palavra – *Hybris* – que “designa o excesso ou a desmesura dos humanos, a violência que põem em ato quando pretendem colocar-se ao mesmo nível da divindade” (KOHAN, 2010b, p. 127); ela diz da incapacidade de tentar explicar o inexplicável, como a tentativa de descrever a

memória, o que nos afetou. Por mais que usemos palavras, as melhores, mais rebuscadas ou as mais simples, ainda assim não saberemos o que elas provocarão. Porém, elas existem, elas estão aqui.

A Infância é única, é singular, assim como a experiência que se materializa através de um pensamento, de um dizer, de um silêncio, de um Gesto que instaura tantas vezes outros Gestos. Por isso, talvez, a Infância sempre tenha despertado em mim esse encantamento.

Não diferente, a Escola, como um espaço de encontro, de estar junto, tornou-se também única na minha vida. Cada Escola, cada sala de aula que frequentei e que afirmava a sua potência, seu poder de profanar fosse através dos Gestos dos professores, dos gestos das crianças, de um porteiro, de um pai, uma mãe, uma avó em seu tempo de espera para deixar seu filho, filha, neto ou neta na Escola. Gestos esses que tantas vezes afirmavam a possibilidade de um outro tempo em meio ao tempo escolar de currículos, atividades, provas, avaliações. Seria um possível retorno à Infância aqueles instantes? Poderíamos estar falando da afirmação de um tempo infantil?

Algumas vezes penso que talvez aquelas formas de existência que se afirmavam através daquelas experiências fossem o caminho que a Escola encontrava para se afirmar em seu sentido primeiro, do qual originou-se, como *Skholé*, um tempo livre para o pensamento e que suscita tantos outros significados para cada um que habita a Escola e que é habitado por ela, tornando-se eles também uma Escola. Esses encontros fizeram com que ela se tornasse palco desta pesquisa, lugar de pouso, lugar de encontros e experiências.

Mas afinal quem está aqui neste movimento de escrita? Gostaria de pedir licença Manoel de Barros para usar de suas palavras.

Eu sou dois seres.
O primeiro fruto do amor de João e Alice.
O segundo é lettral:
É fruto de uma natureza que pensa por imagens,
Como diria Paul Valéry.
O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidade.
O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades e frases.
E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.
(BARROS, 2010, p. 437)

Começo aqui sendo dois, assim como Manoel de Barros. Trazendo comigo pensamentos e reflexões, sou o lápis e o teclado que estampa nesse papel as frases e palavras que preciso dizer, carregando como única certeza a Infância que está aqui, que habita diferentes *espaçostempos*, seja como devir, resistência, silêncios, vozes ou brincares. Ela está aqui, ela me inquieta e me acompanha desde que nasci, um nascimento geograficamente situado na “capital

da sulanca”, hoje “Capital das Confeções” – Santa Cruz do Capibaribe. Foi em meio as confeções e criações de roupas, inicialmente das colchas de retalhos, pedaços de tecido que como um mosaico formavam um todo, que emergiu o desejo de conhecer a Infância e a Escola, ainda sem saber ao certo o que poderiam ser essas duas palavras.

Para me fazer conhecer ainda mais, a partir de suas palavras, preciso dizer que existo também como fruto de Maria e Claudiano e existo quando penso por imagens, essas imagens que nos acompanham por toda a nossa existência. Se sou aqui e agora, a imagem insegura que escreve atravessada por um tempo acelerado, um tempo cronológico, linear que insiste em passar rapidamente, que nos acelera e nos assusta, sou também como uma colcha de retalhos que fio a fio, retalho a retalho se constituiu e se constitui a cada novo encontro. Sou o fruto de Claudiano e Maria das dores, da terra das confeções, da Universidade Federal de Pernambuco, das Escolas que habitei como docente, como estudante, como iniciante na pesquisa, dos espaços de discussão, aquela atravessada por encontros e afetos, por saudades e hoje inevitavelmente pela esperança de dias melhores.

Sendo assim, posso dizer que sou duas, três, sou muitas... e dizer também que não somente e simplesmente por opção cheguei até aqui. Gestar essa escrita, assim como gestar essa pesquisa, tecer tantos encontros, tantos diálogos, tornou-se urgente, tornou-se necessário, pois ela precisou existir para dar testemunho de um caminho percorrido, experienciado, mas também para ser abertura para outros possíveis.

Ao me deparar com as perguntas:

- O que te traz aqui? Porque pesquisar a Infância?

De imediato, um filme como aqueles apresentados pelo meu professor de Geografia, ainda na adolescência, emerge das minhas lembranças, cenas que revelam um trajeto, um devir discente/docente que se iniciou desde as primeiras vivências com a Educação Infantil, ainda como aluna, quando conheci uma Escola tão “pequena”, se pensarmos em seu espaço físico, mas que talvez pela intimidade que nos fala Manoel de Barros, era para mim do tamanho do mundo. Foi lá que conheci as letras, os números, amigos e professores, mestres de uma vida. Foi lá que conheci a primeira biblioteca, os livros, o ateliê do professor Márcio. Ainda consigo lembrar de suas aulas, a descoberta do gelo, produções com papel marche ou simplesmente o acolhimento em momentos outros da rotina. O desejo de criar, a liberdade que estava no fazer, nos materiais, no cheiro, no tempo que marcava o estar em seu Ateliê e foi nessa mesma Escola anos depois que retornei como docente da Educação Infantil.

Durante os primeiros anos desse percurso como docente, pude vivenciar também o movimento de formação como discente do curso de Pedagogia. Na graduação vivenciada em um espaço de luta, pois é nessa dinâmica que se constitui a Universidade pública, pude refletir sobre a importância daquele espaço. Foi através daquelas aulas, do amor demonstrado por cada docente que desejava nos apresentar o mundo, que aprendi também a amar aquele espaço e o que ele significava e representava para cada um de nós.

Em meio aos textos, as aulas, os trabalhos, a vivência como docente foi adquirindo um outro significado, pois inquietava-me cada dia mais a compreensão de criança, de Infância, afinal, o que seria a Educação Infantil? O que ela precisava fazer para cada uma daquelas crianças? O que era a docência naquele nível de ensino?

Um livro me chegou ainda muito no começo de minha prática docente, uma leitura que despertou inicialmente muitas questões – *Educação Infantil, pra que te quero?* – das autoras *Carmen Craidy* e *Gládis E. Kaercher*. Contudo, dessa leitura veio também uma certeza, era desse tema que eu queria falar, da Infância, da criança, de sua Educação, das suas cotidianidades e seus contextos, mas como fazer isso?

No caminhar como docente e discente, tantas vezes os conhecimentos eram ressignificados, o que pensávamos saber, de repente já não sabíamos mais e algo novo, diferente, seguia sendo construído. O olhar para a Infância não foi diferente e pedindo licença, para fazer uso das palavras de uma garotinha muito esperta que participou dessa pesquisa, de repente lá estava eu, vendo “*com um bocado de olhos!*”. As diferentes áreas de conhecimento, os estudos acadêmicos, marcos de conquistas no âmbito político, a própria conquista ao direito da obrigatoriedade que foi se ampliando e tornando o espaço Educacional ocupado pelas crianças, apesar de sabermos que essas conquistas ainda não abrangem todas as crianças e muito há para ser feito. Havia mudança no cenário e era preciso saber como isso implicava na vida dessas crianças.

Esses e outros questionamentos, alguns até já adormecidos, chamaram os meus olhos, especialmente após a vivência da disciplina de Educação Infantil e do estágio na Educação Infantil, foi lá que ampliaram-se as discussões, o contato com a Escola pública e gratuita e a descoberta de possibilidades. A possibilidade de que a Escola fosse potente, trouxesse até crianças o direito de serem felizes, apesar de muitas vezes apresentarem poucas condições

físicas e estruturais. De conhecer professoras² apaixonadas por suas Escolas e crianças, fazendo o melhor que poderiam.

É bem verdade que outras experiências também compunham a colcha de retalhos da minha vida, das nossas vidas. Nem sempre ouvíamos das crianças ao dialogarmos com elas sobre suas vivências, aquilo que acreditávamos que seria importante que elas vivenciassem naquele *espaçotempo*, ouvíamos sobre tempos marcados e acelerados, exigências sobre a escolarização. Muitas vezes, onde tanto se falava de tempo, parecia não haver tempo para a Infância.

O termo “nosso” trazido anteriormente, chega aqui e faz morada, pois as experiências deixaram de se fazer no singular e passaram a ser plurais a partir de um Gesto, o convite para participar do grupo de estudos sobre a Infância coordenado pela Professora Dra. Conceição Gislâne. O grupo de estudos encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa *Discursos e Práticas Educacionais* sobre o qual falaremos melhor adiante, o grupo de estudos sobre Infância, que estava para retomar os encontros.

Junto ao convite veio também o desejo de escutar mais sobre a Infância, no encontro com as pessoas, diferentes textos, pensamentos, desejos outros emergiam, de descobrir, investigar, traçar rotas, percursos e realizar travessias por outras formas de ver a Infância. Abrigar diferentes discursos, outras formas sentir e pensar os conceitos. Os conceitos que segundo Deleuze e Guattari nos convidam, agenciam nossos pensamentos, pois um conceito nunca vem pronto e acabado e por isso nos levam a uma relação direta com a criação (CATTO, 2010), uma criação, recriação que tornava-se possível a cada novo encontro, cada novo diálogo.

A Iniciação a Pesquisa nos colocou diante desse desafio, um não saber, um receio de estar na Escola pela primeira vez com uma missão diferente. Nesse retalho da vida acadêmica a “sociologia da Infância” foi nossa companheira de viagem, passei a entender a importância da escuta da criança, de compreender a criança como sujeito de direitos, aquele que tem voz e que por tanto tempo foi silenciada. Uma Infância entendida em sua multiplicidade, compreendida como uma categoria geracional. Muito desse movimento vivenciado no campo, na universidade, ressignificou a minha prática como docente, pois havia um processo de reposicionar-se junto às crianças, uma outra forma de escutar, sentir, estar junto. Não mais

² Especificamos o termo “professoras”, enfatizando o gênero feminino, pois em nosso percurso acadêmico no nível da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino fundamental, não frequentamos escolas que tivessem professores homens atuando nessas turmas.

apenas como o adulto que fala sobre o que a criança pensa, dotada de certezas, sem compreender que a Infância é esse enigma, um outro (LARROSA, 2006).

Os encontros tecidos a partir desses estudos (SKLIAR, 2014, 2019; LARROSA, 2006, 2016; KOHAN, 2005, 2007, 2010, 2017) me levaram a traçar outros planos, mas a primeira reação havia sido de espanto, susto. Agora não se tratava do campo de pesquisa, campo de experiência, mas do deslocamento gerado por algumas páginas, algumas palavras. Nelas, uma vida, um desejo, anunciar a Infância que nem sempre nossos olhos podem ver, nossos ouvidos conseguem ouvir.

Larrosa (2016) nos fala da experiência como aquilo que nos passa e nos toca, promove em nós uma transformação, ela estava por se fazer para mim. Ela que para alguns já tinha se feito, talvez através de outras leituras, outros contextos de pesquisa, outras vivências, outros tempos. Foi a experiência que afetou, mobilizou e entrelaçou esse grupo do qual eu faço parte, através de Gestos como o convidar, o escutar, o dar a ler, dar a mão. O Agreste, assim como pelo fazer das crianças, pelo modelar do barro, pelas costurices dos tecidos, permitiu-se infantilizar-se também através dos escritos, das pesquisas, das discussões tecidas nesse *espaçotempo*.

Para falar da experiência com a Infância, podemos usar poesia, palavras brincantes, assim como, “*O susto cura o susto. Um encantamento desperta outros*” como nos disse Severino Antônio (2019), pois talvez possamos pensar esse processo um pouco assim, uma descoberta que impulsiona a busca por outra, que nos emociona, nos faz pensar, deslocar, desterritorializar, esse é o movimento propositado pelo Gesto de pensar, pois pensando, criamos, irrompemos territórios existentes e recriamos ou criamos outros (CATTO, 2010).

2.2 Retalhos de nós: A Infância floresceu no Agreste

O que pode a Infância? O que chamamos de Infância? o que poderia ela nos dizer? O que poderia a Infância dizer a Educação? Esses e outros questionamentos nos colocaram diante de um desejo, conhecer a Infância, pensar com a Infância, esse ‘com’ que não se refere apenas a ação, atitude de estar junto, mas a abertura que implica dispor-se a ouvir o outro, a enxergar o outro em sua alteridade (SKLIAR, 2019). Esse foi um primeiro desejo, desejo comum que mobilizou as experiências de pesquisa partidas do grupo de estudo sobre Infância e que mobilizou também a elaboração de pesquisas que se fizeram na busca dessa escuta, ora dos

professores, ora das crianças, mas sempre no intuito de encontrar a Infância através das formações dos professores, dos seus discursos, nos cotidianos e rotinas, nas experiências com a arte, com a filosofia, nas políticas... um processo de descobertas e experimentações com a pesquisa.

Trago então um recorte de uma história, de laços, de cativação, de escritas e leituras, percursos desse grupo, situado no Agreste Pernambucano repleto de inícios. Cada nova pesquisa, nova escrita um novo encontro com outras pessoas, outros contextos, outros autores, outros modos de fazer pesquisa. Porém um ponto em comum, o desejo de encontrar a Infância, desejo que possibilitou a Infância encontrar lugar no agreste e que floresceu.

Essas pesquisas nos trouxeram a possibilidade de olhar de um modo incomum, olhar de um modo alteritário (SKLIAR, 2019). Esse caminho, esses percursos hora singulares, hora plurais, pois foi plural, é plural enquanto grupo, na busca da construção dessas paisagens da Infância, e é também em certa medida singular, pois conta das escolhas, dos processos, dos afetos de cada um que nos fizeram chegar até a Universidade Federal de Pernambuco - campus agreste, situado na cidade de Caruaru e então vivenciar esse encontro.

Os percursos se entrelaçam não só através dos passos, estradas, mas também através dos encontros que se dão pelas mãos que se seguram, se sustentam, como crianças que brincam de roda, dançam uma ciranda, veem o mundo girar... Também por leituras e escritas... escritas que mais se parecem com laços, laços que amarram ideias, pensamentos, formas de ver. Ao ler o pequeno príncipe de Antoine de Saint-Exupéry, encontramos a afirmação de que criar laços é cativar e podemos dizer que fomos de certa forma cativados, cativados passamos a criar esses laços, que de uma forma bonita permaneceram e se multiplicaram.

Em Clareto e da Veiga (2016), entendemos como a escrita de um texto se dá por muitas entradas, seria ele o convite para uma conversa sem fim, considero também a inexistência de um fim para essas escritas, a cada nova leitura, uma nova descoberta, que nos leva a ver, rever, transver (BARROS, 2010). Talvez esse texto apresente um percurso, um trajeto que tem novas entradas, muitas entradas, muitos novos inícios, mas não tem um fim, pois sempre que olharmos para a Infância encontraremos com o início, com a vida com a vitalidade “que alimenta o ato mesmo de investigar, que dá sustentação à pergunta, ao assombro” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 38) que desperta para novos caminhos.

Não podemos negar que como seguem trazendo Guedes e Ribeiro (2019) nos formamos pesquisadores no movimento de troca e diálogo com os outros pesquisadores, constituindo assim o nosso modo de fazer pesquisa:

É no corpo a corpo com nossos pares, nos agenciamentos, nas tessituras cotidianas, diálogos, encontros, discussões e conversas... enfim, é nos emaranhados nos quais nos enovelamos com outros que nos tornamos quem somos, por mais que esse “quem somos” seja transitório, móbil, inacabado. Assim, a própria maneira como pensamos a pesquisa e a praticamos não resulta individualmente de nós. (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 34)

Nos constituímos e seguimos nos constituindo como pesquisadores diariamente através dessas muitas trocas e, nesse movimento, entendemos como essa pesquisa constituiu-se também de múltiplas entradas, de muitos encontros e dentre eles, o encontro com o grupo de pesquisas, fruto dos estudos da Infância que se deram no Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc.

Através da escrita que traremos a seguir, buscamos “presentificar o vivido” (BERLE, 2018), pesquisadores, participantes, temáticas e experiências. Uma multiplicidade de temas e a partir deles, linhas que se encontram, entrecruzam, atravessam-se, assim como tomam distância umas das outras, traçando como um plano comum e heterogêneo (KASTRUP; PASSOS, 2013) ao mesmo tempo.

2.3 Paisagens da Infância

O programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) iniciou em 2011 suas atividades no Campus Agreste na cidade de Caruaru, desenvolvendo a formação a nível de mestrado no campo da Educação em uma cidade do interior de Pernambuco até o ano de 2020, e a partir de 2021 a nível também de Doutorado. O Campus Agreste foi fruto do projeto de interiorização do Governo Lula/Dilma, algo que não podemos deixar de enfatizar, principalmente se considerarmos o contexto político pelo qual atualmente atravessa o Brasil. Um contexto de risco, de medo. Atualmente atravessados por uma pandemia, com Escolas e Universidades fechadas, enquanto uma sensação de retorno à normalidade nos chega através das imagens de bares, restaurantes, *shoppings* lotados. Como pode a Educação, principalmente as Escolas de Educação básica, não estarem postas como prioridade em um país como o nosso,

marcado por tanta desigualdade socioeconômica, no qual as Escolas ocupam tantas vezes o lugar de segurança, de alimentação, de acesso a direitos básicos das crianças e dos adolescentes?

Nos colocamos a pensar no que pode acontecer amanhã, quem olha pela Educação deste País? Por nossas crianças? Por nossos jovens? O que pensam aqueles que nos governam? O sentimento de incerteza ocupa nossos pensamentos e as dúvidas e perguntas que surgem emergem como resistência, não podemos deixá-las de lado.

Mais uma vez é preciso parar, parar e primeiramente pensar o poder da palavra, o poder da escrita e seu desafio. Esta escrita reflete os pensamentos inquietos, as mãos inquietas que teclam, amassam, rasgam, reescrevem, seguram um lápis, o solta, pensa novamente, pensam a partir das experiências de vida, dos textos, livros, discursos, dos dizeres que fazem morada nesses textos descritos, esses compõem uma paisagem da Infância em alguns contextos educacionais, refletindo afetuações, processos singulares, mas podemos dizer também que eles contam a história de um grupo, um trajeto não linear, de aproximações e distanciamentos, principalmente, conta do trajeto de pessoas que foram tocados pela Infância e têm seus encontros com a Infância, com a Escola e com a Educação narrados em seus textos compondo um panorama desse grupo que buscou e busca pensar a Infância no Agreste.

O grupo de estudo sobre Infância, como dissemos anteriormente, encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa *Discursos e Práticas Educacionais*, grupo coordenado pelas professoras Drs. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. “O grupo desenvolve estudos sobre teorias e políticas curriculares, saberes, formação e processos de profissionalização docente, Educação infantil e Infância. Os estudos são aplicados no cotidiano e nas práticas dos agentes e dos espaços educativos. Os estudos e pesquisas estão ancorados em abordagens da Teoria Crítica e Pós-Crítica, Filosofia das diferenças, sociologia das práticas sociais e das profissões, buscando as aproximações possíveis”³.

Aqui, especificamente na sessão seguinte, buscamos apontar os trabalhos vinculados ao grupo de Estudos sobre a Infância, orientado pela professora Dra. Conceição Gislâne, desenvolvidas a nível de mestrado, entendendo a forma como esses trabalhos relacionam-se

³ Descrição disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22202>.

entre si e seguem ano após ano, tecem reflexões a respeito da Infância, da Educação, da Escola e dos elementos que a compõem.

Figura 2 – Chão da escola



Fonte: A Autora, 2019.

Quadro 1: Trabalhos vinculados ao Grupo de Estudos Sobre a Infância

	Titulo	Autores (as)	Ano
1.	<i>Os discursos dos professores de educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância</i>	Iunaly Félix de Oliveira	2013
Objetivo: Apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos no espaço/tempo da Educação Infantil.			
2.	<i>Arte e seu Ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Maria Alves da Silva	2014
Objetivo geral: Compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental			
3.	<i>Somos iguais (?): práticas discursivas da diferença na educação infantil</i>		2014

		Anna Líssia da Silva	
Objetivo geral: Apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.			
4.	<i>Um Desconhecido à Porta: os discursos dos professores da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente</i>	Silvéria Nascimento Ferreira	2015
Objetivo geral: Apreender quais os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao seu ser, saber e fazer da professora na educação infantil			
5.	<i>A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?</i>	Adma Soares Bezerra	2016
Objetivo geral: Identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru, sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço.			
6.	<i>Filosofia e infância no ensino fundamental de nove anos: uma contribuição no exercício da alteridade das crianças</i>	Janice da Silva Oliveira	2017
Objetivo geral: Compartilhar experiências, sem a pretensão de explicar o que emana dessas vozes, nos colocando em contato com experiências de alteridade, de filosofia, de acontecimentos, que cada vez mais são escassas na sociedade, mas tão intensas na infância.			
7.	<i>A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças</i>	Joane Santos do Nascimento Saturno	2018
Objetivo geral: Compreender como crianças do Município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos espaçotempos da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.			
8.	<i>Os aprenderesfazeres docentes na Educação Infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE</i>	Thiago Gonçalves Silva	2018
Objetivo geral: Analisar os modos como os/as docentes da Educação Infantil experienciam, inventam e tecem seus aprenderesfazeres nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos da formação continuada.			
9.	<i>A rotina na Educação Infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes</i>	Nádia Priscila de Lima Carvalho	2019
Objetivo geral: Compreender como as rotinas da Educação Infantil são vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar.			

10.	<i>Infância, Experiência Estética e Arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sairé</i>	Fernanda Maria Santos Albuquerque	2019
Objetivo geral: cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola.			
*Quadro elaborado pela autora, a partir das pesquisas desenvolvidas a partir da orientação da Professora Dra. Conceição Gislâne no curso de pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc (CAA). ⁴⁵			

Fonte: A Autora, 2019.

Dentro das temáticas exploradas por cada um desses trabalhos, percebemos alguns elementos que promovem aproximações e distanciamentos entre eles e percebemos, também, observando enquanto o percurso de um grupo, como eles são atravessados por um fio que alinhava todas essas ideias e torna visível como chegamos até o ponto em que estamos com nossas pesquisas.

É importante enfatizar a princípio, que apesar de concentrar-se em sua maioria em pesquisas desenvolvidas com crianças, nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, assim como com professores que atuam nesses níveis de ensino, não há dúvidas que a ideia de Infância trazida nos textos afigura-se como um convite a rompermos com esses limites etários e nos lançarmos ao encontro da Infância não só da criança, mas da Educação, da Docência e da nossa própria Infância como trazemos a diante.

Encontramo-nos com os discursos dos professores e suas concepções de Infância, de criança a partir do texto de **Iunaly Felix de Oliveira** (2013), entendendo como essas formas de ver a Infância interferem diretamente nas ações desenvolvidas na Educação Infantil, revelando ainda uma diversidade das ideias construídas sobre Criança e Infância, de um “vir a ser”, bem

⁴ Encontramos também outros dois trabalhos orientados pela professora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. A pesquisa intitulada: “Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental”, elaborada pelo discente Joseildo Cavalcanti Ferreira (2015). E a pesquisa: “A Temática Indígena: um estudo sobre as práticas curriculares docentes nos anos iniciais do ensino fundamental em Pesqueira - PE” elaborada por Maria da Penha da Silva (2015). Porém, como centramos nas pesquisas que traziam temáticas relacionadas à Infância, os mesmos não encontram-se descritos no quadro.

⁵ Consideramos relevante também, pontuar que vinculado ao grupo de pesquisa, temos o trabalho de Vanessa Herculina de Sobral (2017), intitulado “Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização”. O mesmo foi orientado pela professora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e na ocasião, a pesquisadora objetivou de forma geral, compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino do município de São Caetano.

como de uma perspectiva afirmativa e compreendendo ao fim como a Educação (professores, instituições) precisam fortalecer cada vez mais esse olhar afirmativo a respeito da Infância.

Com a escrita de **Maria Alves da Silva** (2014) que ao falar sobre o ensino da arte, busca ouvir as vozes de crianças que frequentavam o 2º e o 5º ano do Ensino fundamental, compreendemos os sentidos atribuídos por essas crianças à arte, percebendo como elas já carregam consigo uma experiência estética a partir do que é vivenciado em seu cotidiano, assim como conseguem dar um novo sentido às concepções apresentadas nas aulas, trazendo em sua discussão elementos da Sociologia da Infância. Especialmente o trabalho de M. Silva (2014) aproxima-se em certa medida da nossa discussão ao partilharmos de um mesmo “lugar de pouso”, o Alto do Moura, a Escola Mestre Vitalino, bem como a percepção sobre a formação estética das crianças a partir de seus contextos. Seu trabalho aproxima-se desses discursos principalmente a partir das lentes da sociologia da Infância e nesse ponto percebemos um distanciamento entre eles.

A partir de um olhar mais específico para a diferença, **Anna Líssia da Silva** (2014) propõe-se a pensar como essa diferença está posta nos discursos e na prática dos docentes atuantes no nível de Ensino. A pesquisa abrangeu 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Caruaru, percebendo ao final desse processo como os enunciados e as práticas observadas trazem interrogações para os nossos processos de formação (iniciais ou continuados), pois emergiram delas em certa medida situações de silenciamento do Outro, o reforço de estereótipos. Por outro lado, foram percebidas também situações que afirmavam esse lugar do outro nas relações entre as crianças e em suas relações com as demais pessoas.

Silvéria Nascimento Ferreira (2015) realizou um movimento de pesquisa voltado para apreensão dos discursos dos docentes atuantes no nível da Educação Infantil, sobre seus fazeres e saberes em relação a sua própria experiência no município de Major Isidoro, no Estado de Alagoas. Que percebeu uma multiplicidade de elementos que envolvem os discursos em relação à docência, dentre eles feminilidade, vocacionalidade, afetividade ao ser professora. Ainda foi possível perceber elementos que exercem influência sobre a constituição do ser, saber e fazer e que implicam diretamente nos seus processos de profissionalização docente.

O trabalho de **Adma Soares Bezerra** (2016) que problematiza a entrada da Infância no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório, aos 06 anos a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 10.172/2001. Essa pesquisa se dá em uma Escola do campo da cidade de Caruaru e busca ouvir especificamente

as vozes dessas crianças, trazendo principalmente ao final da pesquisa considerações em torno do tempo da Escola em relação à Infância, como sua organização induz à ideia da Infância como um tempo que passa na busca por sua escolarização.

O texto de Bezerra (2016) traz como elemento singular em relação as pesquisas anteriores o mergulho na filosofia, como ela mesmo enfatiza, um arcabouço teórico que traz um teor mais filosófico, mergulhando na escrita de autores como Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Walter Kohan, entre outros que perpassaram as outras pesquisas, mas que habitam a pesquisa de Bezerra (2016) de um modo mais intenso.

Janice da Silva Oliveira (2017) realizou também sua pesquisa no Ensino fundamental, com um grupo de doze crianças do terceiro ano de uma instituição pública na cidade de Caruaru - Pe. Oliveira (2017) a partir de sua pesquisa um convite as crianças, o convite de filosofar, pensar, a partir do jogo RPG (Role-Playing-Game). Como ‘achadouros’ dessa experiência, como a própria pesquisadora chama e aponta, temos o encontro com a Infância e sua inventividade, essa Infância que reinventa, cria, ousa, em meio à experiência de filosofar.

A pesquisa de **Joane Santos Do Nascimento Saturno (2018)** abordou questões envolvendo a Infância e a Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade a partir dos 4 anos instituída pela EC nº 59/2009 e realiza seu movimento de pesquisa na cidade de Joaquim Nabuco-PE. Sua escrita faz alusão a aspectos políticos e traz uma infância pensada a partir de um olhar filosófico, de um olhar Infantil, considerando a partir dos dados de sua pesquisa, que existe movimento de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, para além das leis e dos contratos estabelecidos, trazendo uma imagem afirmativa e inventiva da Infância que compôs o contexto da pesquisa.

Já a pesquisa de **Thiago Gonçalves Silva (2018)** mergulha no universo da formação docente buscando compreender como a docência é tecida em meio ao cotidiano escolar, em um CMEI no município de São Bento do Una – PE. Silva (2018) realiza um movimento de inspiração cartográfica intenso que abarca em sua produção de dados, crianças, professoras e demais pessoas que compõem o *espaçotempo* do CMEI pesquisado. Ao fim da pesquisa, o pesquisador enfatiza como as professoras vivenciam uma experiência de formação inventiva, para além das formações institucionalizadas, formais, a partir do que emerge dos cotidianos. Apontando ainda para a importância da relação entre professores (as)/ crianças/ Infância para a afirmação de seus lugares no cotidiano escolar.

Nádia Priscila de Lima Carvalho (2019) realiza sua investigação em torno da rotina pré-escolar, realizando sua pesquisa com as crianças que frequentavam a turma de pré-escolar II. Sua pesquisa aconteceu na cidade de Brejo da Madre de Deus – PE a partir de um enfoque etnográfico. E compreendeu ao final como essa rotina escolar carrega consigo um elemento de imprevisibilidade, de inventividade da Infância, advinda principalmente das crianças, apesar de ser ela marcada tantas vezes pela repetição, pelo excesso de atividades.

Com um olhar para a arte, a experiência estética e a Infância, **Fernanda Maria Santos Albuquerque (2019)** desenvolve em sua pesquisa no município de Sairé no Brejo Pernambucano da Mesorregião do Agreste do Estado, em uma Escola de Educação Básica em turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, com um grupo de quarenta e uma crianças e seis professoras. Ao final da pesquisa, traz em suas considerações toda a força e potência da Infância a partir do “(des)encontros (im)possíveis” como a pesquisadora diz, no contexto escolar.

Albuquerque (2019) aproxima-se, assim como Silva (2018) da cartografia, fazendo esse mergulho na filosofia, na descoberta de outros possíveis, um movimento que se deu de forma mais intensa nos trabalhos de Soares (2016), Oliveira (2017), Saturno (2018), Silva (2018) e Albuquerque (2019). Porém, é preciso considerar que desde o primeiro trabalho elaborado por Oliveira (2013), encontramos algumas ideias, reflexões filosóficas que seguem perpassando todas as pesquisas.

O olhar para a Infância é a linha que alinhava “ziguezagueando” todos os trabalhos, a ideia de uma infância potente, afirmativa que encontra lugar inicialmente, nas primeiras pesquisas, seja olhando a partir das lentes da sociologia da Infância ou partindo das reflexões filosóficas, como trouxemos anteriormente. Algo que podemos apontar a respeito de todos os trabalhos, é como o encontro com as contribuições de autores como Walter Kohan, Jorge Larrosa, Carlos Skliar... afirma uma infância entendida como experiência, como condição capaz de habitar todo e qualquer indivíduo em qualquer idade, pois é ela “a potência de cada idade” (KOHAN, 200, p. 91).

Todas as discussões abrem caminhos para construir uma ideia de Infância mais alteritária, afirmativa, retirando a Infância desse lugar do que não fala, não pensa, não é, afirmando a sua existência. O movimento de pesquisa que busca afirmar essa existência Infantil percorre caminhos contrários a esses:

Assinalamos a contemporaneidade como uma época que se coloca, na medida do possível, mais suscetível ao reconhecimento desta infância, inaugurando uma percepção para essas experiências que habita alteridades, onde seu devir não pode ser

subalternizado a explicações e nomenclaturas, mas incide, entrecruza-se, pontua inúmeras vozes, gestos, pensamentos, que se mostram arredios à interpretação linear das teorias. (OLIVEIRA, 2017, p. 24 -25)

A partir dessas considerações apontadas por Oliveira, compreendemos dentre outros elementos, que essas pesquisas que buscam ouvir a Infância, dar voz, acompanhar seus processos, caracterizam um movimento afirmativo da Infância, movimento no qual o grupo de estudos se insere. Todas essas pesquisas foram trazidas dentro de uma linha cronológica não de forma aleatória, mas por pensar que apesar dos processos não se darem de forma linear, buscar olhar cada uma dessas pesquisas dentro de seu contexto temporal e espacial, torna cada pesquisa única. Cada uma delas como uma chave foi sinônimo de abertura para a próxima, fazendo com que cada encantamento “puxasse” os demais.

Encontramos na Infância um modo outro de pensar a Educação Infantil e as rotinas, uma infância-acontecimento, inventiva que escorre nos fluxos das salas de aula (CARVALHO, 2019). Essa Infância que é poética da palavra (BEZERRA, 2016). Como vemos, o Gesto que buscamos pensar nesse movimento de pesquisa já se fazia presente em meio a essas escritas, o gesto que interrompe e nos coloca à espreita dos acontecimentos diante do outro, que desperta o pensamento, marca um outro tempo (SATURNO, 2018); Gestos que emergiam através da Infância e desmesuravam métodos investigativos (OLIVEIRA, 2017); Gestos, Gestos mínimos impressos nos corpos que se encontram no cotidiano escolar, tantas vezes indecifráveis (ALBUQUERQUE, 2019); Gestos que emergem do *espaçotempo* de vida que é a Escola (SILVA, 2018) e nos devolvem a vida.

Conseguimos ver, ao “empobrecer nosso olhar” (MASSCHELEIN, 2008) como o Gesto é expressão da Infância, ele que em meio às pesquisas, sempre emergiu, emergiu como linguagem, quando fomos expropriados da palavra (BEZERRA, 2016), que foi expressão da Infância. Nesse espaço escolar que emerge historicamente ocupando um lugar de invisibilização da diferença, mas também como lugar de potência (SILVA, A. L., 2014).

A partir dessas pesquisas habitamos muitos mundos, terras, rostos (SKLIAR, 2019) e em meio a todos esses processos nos compomos, me compus e sigo compondo-me a cada encontro que segue sendo possível, porém esse trajeto que é plural é, também, em certa medida, heterogêneo.

2.4 Retalhos de mim...

Acompanhamos muitas pesquisas realizadas por esses alunos habitantes da Universidade pública, gratuita, de qualidade e, dentre eles estava eu, aluna do curso de Pedagogia, da iniciação científica e logo depois também do curso de mestrado em Educação Contemporânea. Este processo vivenciado por mim, foi também vivenciado por tantos outros estudantes, sementes lançadas ao solo, solos muitas vezes inóspitos a elas, com condições adversas, aos poucos, olhares despertaram para a Educação, para as crianças, para os professores. Em um solo que nos parecia seco, floresceu o olhar para a Infância que foi habitando a Universidade como pergunta, como convite, como experiência e como pesquisa, pesquisas essas, talvez, que podemos chamar de *‘pesquisaexperiência’*. Pois se pensarmos que a experiência é aquilo que nos toca, nos transforma (LARROSA, 2006), não concebemos a pesquisa como um processo o qual não deixa marcas, mas como um processo de afetuação, de atenção, de abertura (KASTRUP; PASSOS, 2015) e assim sendo, não há como passar por ele de forma neutra, asséptica.

A Infância sempre me inquietou, olhar para as crianças, pensar as suas relações com os outros, com a cultura, com o espaço, com a Educação; mas foi o contato com o grupo de estudos, como trazido anteriormente, que me possibilitou experienciar a iniciação científica e o encontro com as discussões, leituras que infantilizaram o meu olhar. “Tenho a sensação de que se não lesse – se não lesse tantos livros, tantos mundos, tanta terra, tantos rostos, tantas vidas – choraria, amaria, pensaria, perceberia, riria de outro modo” (SKLIAR, 2019, p. 91); tenho a sensação que sem esse encontro com a Pedagogia, com a disciplina de Educação Infantil, com a professora Conceição, com o grupo de estudos e pesquisa e com tantos e tantos autores, meu mundo seria outro, minha docência seria outra, minha vida não teria o mesmo colorido, cores da alegria, cores da Infância, essas cores que aquarelaram minha experiência ainda na graduação e seguiram aquarelando a minha vida.

É curioso pensar que sempre tive um olhar de respeito para com a criança, mas foi somente a partir do encontro com o grupo de estudos sobre Infância, o qual menciono no tópico anterior, que meus olhos fitaram seu direito à voz, não só ao cuidado, não só às suas aprendizagens, mas ao seu direito de dizer o mundo, dizer a Infância, dizer a Escola.

Um primeiro encontro se deu a partir da sociologia da Infância (PINTO; SARMENTO, 1997; CORSARO, 2011) que me acompanhou nos estudos desenvolvidos na iniciação

científica que tentou pensar a Infância e suas culturas infantis nas escolas, intitulado “As culturas Infantis o ser criança e viver Infância na Escola pelas vozes das crianças: um estudo nas Escolas municipais da região do agreste pernambucano”. Já durante esse trabalho e, também após a sua conclusão, muitas outras leituras nos colocaram frente a frente com outras perspectivas e, as reflexões filosóficas, reflexões mais infantis, encontraram lugar nos nossos estudos e nos fez pensar a Infância para além de qualquer limite etário, uma Infância experiência, uma Infância que muito se aproxima da filosofia.

Um segundo momento de encontro se deu a partir do trabalho elaborado para a conclusão do curso de pedagogia, onde buscamos atentar para o espaço das creches e pré-escolas elaboradas pelo PROINFÂNCIA (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), no qual o olhar foi aguçado principalmente em relação a forma como a Escola acolhia essas crianças e principalmente sobre como as crianças viam essa Escola.

Esse trabalho, diferente de outros anteriormente realizados, não trouxe a fala das crianças e apesar de ter durante todo o seu processo nossos olhos voltados para os fazeres, dizeres infantis, eles não foram o objeto central da discussão tecida. No entanto, a inquietação permaneceu, afinal havia um desejo de saber e pensar essas crianças dentro desse contexto também a partir delas mesmas, pensar mais que o espaço físico, pensar a Escola como um todo e pensar a Infância naquele contexto. Como resultados, assim como nos trabalhos desenvolvidos pelos colegas de grupo de pesquisa, uma inquietação em relação a Escola, a formação docente e a necessidade evidente de ampliações em relação a essas questões, ampliação dos estudos, ampliação da formação que atenda as especificidades daqueles espaços, daquelas crianças. Mas também temos sempre a Infância irrompendo e nos mostrando toda a sua força e potência de seus movimentos em meio àquele espaço.

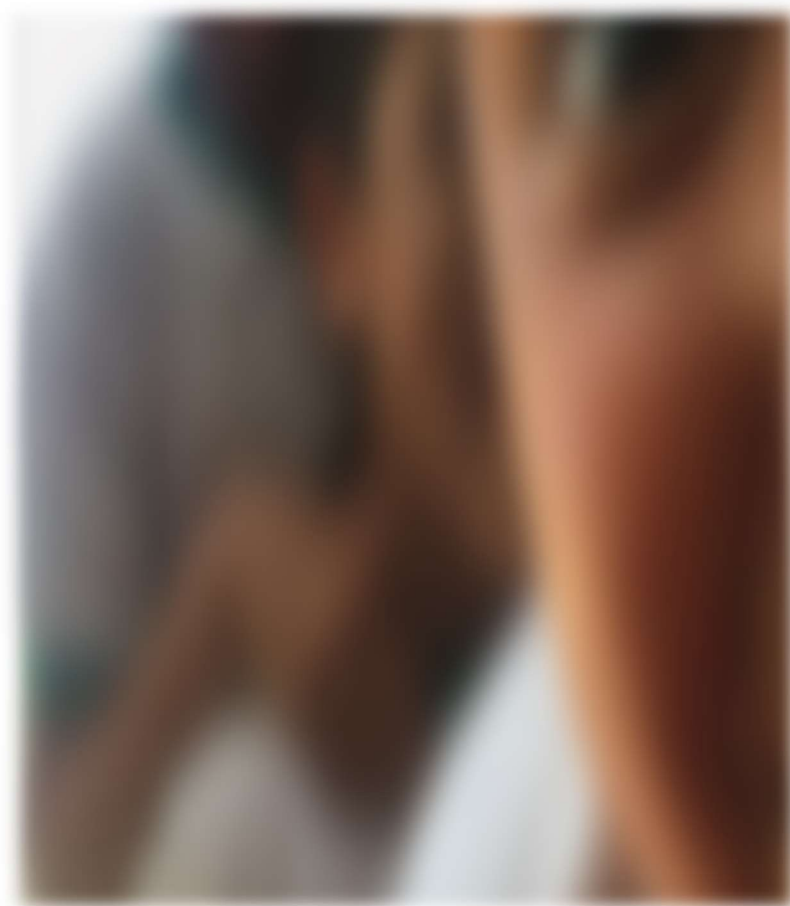
Como trouxe anteriormente o Gesto já se fazia presente, mas talvez eu não tivesse ainda atentado para a sua dimensão, para a potência desse Gesto, possivelmente por isso a sua chegada, sua instalação e acomodação tenha sido relativamente lenta. Ou talvez ele estando ali não conseguíamos ver, assim como não víamos essa outra Infância que se apresentou a nós, sua ausência de fala nos espaços. Ver seria diferente de olhar? Como ver então? Lapoujade (2017) que nos fez esse convite de refletir sobre o “ver”, pois muitas vezes não vemos, não vemos pois o nosso modo de olhar, o nosso ponto de vista, não alcança a dimensão do que é observado.

Mas, em meio a conversas, orientações, cafés, as palavras se fizeram linguagem, emergiram como pergunta, como dúvida, como inquietação, como desejo... e lá fomos nós ao encontro da Infância e do Gesto na Escola.

Algumas perguntas se colocavam para nós... Quais Gestos poderíamos encontrar no *espaçotempo* escolar? O que teriam os Gestos a nos dizer sobre a experiência da Infância no *espaçotempo* da Escola? Em quais momentos os Gestos emergiriam? Poderiam eles irromper com o tempo *khrónos* que poderia acomodar a rotina escolar? Perguntas que abriam caminhos e nos levavam a trilhar outros percursos, seguir sempre caminhando...

3 UMA COSTURA - RETALHOS DA INFÂNCIA, DO TEMPO E DOS GESTOS

Figura 3 – Olhares de infância



Fonte: A Autora, 2019.

3.1 Retalhos da Infância

Aqui encontramos a Infância, às vezes não sei bem se eu a encontrei ou se ela me encontrou. É importante entender que aqui falamos e pensamos por imagens, as imagens sim nos encontraram quando fizemos a escolha pelo Gesto, o Gesto que para nós fazia parte do que entendíamos como Infância.

Manoel de Barros nos faz pensar a Infância, pensar a sua Infância e pensar sobre uma experiência Infantil que nos acompanha, habitante de corpos distintos, de tempos outros. Uma Infância que habita um tempo de desobrigações, um tempo que dura, que não é apenas

passagem. Nesse movimento ele nos faz pensar o olhar, o tocar, o primeiro Gesto Infantil, a experiência que não é possível metrificar, calcular, mensurar.

O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce. O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim. Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano. Pois é o que vem pelos sentidos. Então, esse conhecimento que vem da infância é exatamente aquele que ainda não perdi. Os outros sentidos fomos adquirindo porque era quase uma obrigação. Era como um calço. Por que tem os repentistas, que são analfabetos, sabem fazer uma obra de arte mesmo que não estudaram? Fazem a poesia deles sem nenhuma preocupação estética. Todos têm que ler Homero? Poesias têm que ter palavras, uma feira de ideias. (BARROS, 2008⁶)

Através de suas palavras, Manoel de Barros nos faz também olhar, nos faz tocar, cheirar, experienciar a Infância por um instante e ele o faz também através das imagens da Infância que emergem dessa experiência de leitura. Talvez o que o poeta nos faça pensar é que a Infância tem um jeito diferente de sentir o mundo, de estar no mundo, um jeito de começo, um jeito de início, de primeiro olhar, de primeiro pensamento, aquele que instaura a pergunta. Uma Infância que talvez não esteja nos livros, uma Infância que talvez pareça ter sido inventada, uma Infância que nos fala ainda que sem palavras, sendo ela a forma da Infância que não deveríamos perder como nos diz Manoel de Barros. A forma de aprender, de conhecer, de estar no mundo, de ser, a forma que é abertura e nunca explicação. Que habita um universo de (im)possíveis, que nos faz refletir sobre essas sensações de mundo, sobre o conhecimento de mundo que é experienciado de uma forma que talvez não seja possível na lógica adultizada daqueles que são capturados pela sensatez, uma sensatez que absurda o poeta, que desperta nele o “desejo de distanciar-se do bom-senso, do comportamento aceitável, do modo de pensar e agir modulado cada vez mais presente na sociedade atual” (CHISTÉ, 2015, p. 37).

Sentir a Infância, ser afetado, desejar, pensar sobre ela nos faz trilhar esses encontros, afinal nos inquietou e inquieta saber, conhecer um pouco por que “a infância prossegue sendo conceitualizada e falada como um estágio, uma etapa, uma condição que, à primeira vista, deve ser reprimida e superada, para que possamos ir em direção a outros estágios, etapas, condições” (CORAZZA, 2017, p. 159), mesmo sendo essa Infância aquela que resiste em meio a definições do que seria ela, sendo esse enigma ainda sim.

Essa existência Infantil, a qual buscamos nos aproximar, refere-se a uma existência que cria brechas, movida por Gestos, Gestos que questionam e são resistência. Uma resistência poética, bonita, que persiste no enfrentamento dessa lógica sensata tão valorizada e cobrada

⁶ Barros (2008) em entrevista concedida a Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues. Ver na referência.

também em nossas Escolas, uma existência que interrompe antes mesmo de ser interrompida, ainda que pareça passar despercebida em meio a prescrições, avaliações, rotinas excessivas. Ela existe, é potência, é vida e abre *espaçotempos* outros. Aqui gostaríamos de criar um desses *espaçotempos*, instaurar um *espaçotempo* para a Infância e pensá-la a partir de seus Gestos.

Como companhia nesse trajeto alguns autores como Agamben, Skliar, Lapoujade, Kohan, Larrosa, Didi-Huberman, os Versos Manoeles, entre outros que nos guiam constantemente na descoberta e redescoberta do Gesto, da Infância e de suas imagens, nos ajudam a transver o mundo, nos desperta para as miudezas, abre o nosso olhar para então dar passagem a movimentos outros, existências outras, tempos que talvez possamos chamar de Infantis. Longe de qualquer ideia que diminua o que é ser infantil, muito pelo contrário.

É preciso dizer que alguns intercessores nos anunciaram outras possibilidades e nos desafiaram, nos inquietaram. Outros proporcionaram um movimento de revisitar lugares já sabidos, todos eles ajudaram a compor olhares. Esses intercessores nos levaram também a pensar por conceitos, não aqueles conceitos que nos fazem pesar, que nos encurtam os caminhos (CORAZZA, 2010), mas conceitos que são aberturas, que lançam pistas e nos fazem trilhar outros percursos. Os conceitos são entendidos não como algo pronto, acabado, mas como um dispositivo de fazer pensar, refletir, criar, experimentar, assim como nos apresentam Deleuze e Guattari (CATTO, 2010). É nesse território movente que caminhamos. Ora somos assombrados pela novidade. Ora nos perdemos. Ora pensamos ter encontrado um caminho. Nunca chegamos a um fim, talvez não haja um destino final, apenas encontros.

Esses encontros podem acontecer de diferentes formas, sejam eles entre os pares de olhos que percorrem as letras que compõem as palavras que dão função ao livro que tantas vezes precisamos acessar; literatura, ciências, aquele que é repleto das palavras que poetizam os dias ou ainda palavras de assombro de uma história de terror que fazem todos com olhar de espanto se mexerem rapidamente e entoarem um grito que é naquele momento um Gesto de cumplicidade. Ou talvez o encontro dos dedos que se tocam ao tentar buscar o mesmo “pedaço de palavra” na tentativa de desvelar o mundo letrado.

Esses encontros podem ser até mesmo nossos, com nós mesmos, na tentativa de entender o que nos trouxe até aqui, um encontro nosso com o que de tão nosso habita o outro, mesmo que a princípio tão diferente. Essa foi a sensação que tive tantas vezes nos encontros com a Infância, através dos livros, dos encontros com as crianças, dos encontros com as professoras e todos os outros que compunham aquele *espaçotempo*, aquela Escola.

Figura 4 - Mãos que se encontram



Fonte: A Autora, 2019.

É preciso antes de tudo entender que para realizar esse exercício foi preciso parar, olhar, pensar e entender que desde o momento inicial de construção dos primeiros objetivos o desejo de compor junto a Infância essa pesquisa era algo maior que tudo. Ver a Infância, ouvi-la, caminhar junto a ela e assim compor a cartografia da Infância e dos Gestos infantis no contexto da Escola e para ajudar a tornar visível um pouco dessa experiência, experimentamos uma pesquisa em Educação, com uma escrita permeada por imagens, imagens da Infância e imagens capturadas pela própria Infância. Imagens-experiência, imagens-Gesto, imagens-emoções, emoções consideradas por Bergson como Gestos ativos ou ainda, recuperando o sentido da palavra, uma e-moção, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora de nós mesmos (DIDI-HUBERMAN, 2016). Essa emoção foi algo sentido durante todo o processo e as imagens aqui podem nos ajudar a tornar visíveis também para quem acessar essa escrita.

Mas se a emoção é um movimento, ela é, portanto, uma ação; algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior, pois, quando a emoção atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26)

São essas emoções efeito desses sentimentos, do afeto, do carinho, o medo, sentimentos dessa experiência que é a vida, que é a pesquisa, que são as relações, que é a Escola e são as imagens da Infância que nos ajudam a compor esse trajeto.

3.2 Imagens da Infância e do tempo

“As imagens estão dentro de nós” foi isso que disse Bill Viola em entrevista publicada no catálogo de sua exposição “Passions” apresentada no Museum de Los Angeles – como afirma o autor, somos colecionadores dessas imagens que tem em sua essência o tempo (AGAMBEN, 2012). As imagens são representações que nos colocam diante de nós mesmos, do que vemos e do que nos afeta, do que treme. São essas imagens que nos acompanham durante a existência e estão conosco desde as primeiras experiências de pensamento. São essas imagens que nos ajudam a compor nossas histórias, nossas compreensões e para falar da Infância, penso ser quase impossível não falarmos dessas imagens, elas muito dizem de nós também, das nossas experiências, dos nossos encontros.

Didi-Huberman, que construiu um repertório vasto ao estudar as imagens, muito utiliza delas em suas obras. Em seu livro “*Que emoção! Que emoção?*” que traz o texto de sua fala durante uma de suas conferências, na qual discorre sobre o tema que dá nome ao livro, justifica o uso dessas imagens dizendo

Na verdade, mostro imagens porque as imagens são como cristais que concentram muitas coisas, em particular esses gestos muito antigos, essas expressões coletivas das emoções que atravessam a história. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 34)

São as imagens, elas que mobilizaram e mobilizam esses nossos pensamentos em torno do Gesto, são elas que guiam essa escrita, são as imagens da Infância que buscamos recuperar nesse exercício de escrita. Recuperamos então a imagem da Infância que mais chamou os nossos olhos, uma Infância que é intensidade, uma Infância que carrega consigo a linguagem do Gesto. Ela que é experiência, a experiência que chega, que nos atravessa (LARROSA, 2006), uma experiência um pouco como aquela experiência de tempo vivida no momento do silêncio em uma tarde de quinta-feira, quando um morcego visitante estrangeiro pousou na porta da sala de aula e então as vozes agitadas que eram uma das características daquele lugar, a sala de aula, se convertem em silêncio

- shiiiiii... tem um morcego dormindo e a gente não quer que ele se assuste e acorde, aí ele pode ir embora!

- e a gente quer ele aqui “pelo” sempre!

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

De repente o tempo, o ritmo, o modo de estar naquele lugar havia se transformado, uma interrupção “pelo sempre” da nossa tarde inteira, da nossa vida, pois ali o morcego havia permanecido, habitado um *espaçotempo* que não era seu, transformado o *espaçotempo* daquelas

crianças, tornando-se nosso, um tempo só nosso, uma experiência. Aquele morcego talvez tenha feito poesia, amarrado o tempo no poste “pelo sempre”, assim como na poesia anunciada por Manoel de Barros (2008) que desassossega o tempo e também o nosso modo de vê-lo ao dizer que:

O tempo só anda de ida.
A gente nasce, cresce, envelhece e morre.
Pra não morrer, é só amarrar o tempo no poste.
Eis a ciência da poesia:
amarrar o tempo no poste!

Eis a ciência da poesia, eis a ciência da Infância, foi assim que aconteceu naquele momento, e é assim talvez que aconteça com a Infância, vez por outra amarrando o tempo no poste através de seus pensamentos, seus dizeres, seus Gestos. Esvaindo o sentido que os dias, as horas, os minutos tem quando marcados pelos ponteiros de um relógio, pelos números do calendário, aquele que nunca para ou volta. Essa Infância que trazemos e que encontramos, mais se parece com essa poesia que amarra o tempo no poste, brinca com esse tempo, volta para buscá-lo, questiona-o, o faz querer ficar.

Para refletirmos sobre a Infância, pensar o tempo torna-se quase inevitável, talvez porque as imagens Infantis que nos acompanham trazem consigo concepções que se entrelaçam com diferentes formas de tempo. Pensar a Infância, seja ela uma Infância cronológica ou não (SILVA, 2018) é importante, e mais, é necessário, pois a Infância sempre tem algo a nos dizer, “sempre deixa o que pensar” (SILVA, 2018, p. 7) e isso nos revela também que tanto a Infância tanto quanto o tempo são experiências subjetivas, não podendo ser pensados como conceitos fechados, a partir de uma única definição, pois sempre que pensadas, olhadas essas palavras trazem algo de novo. Talvez por isso tanto a Infância quanto o tempo venham ocupar os pensamentos daqueles que se dispõem a interrogar o próprio pensamento, interrogar a sociedade, a Educação daqueles que habitam a Escola.

Podemos lembrar junto a Skliar (2019), que o tempo, não apenas compreendido como o tempo do relógio, esse tempo cronológico com o qual estamos acostumados a lidar e ao qual de imediato remete o nosso pensamento, trata-se de uma experiência subjetiva, a “temporalidade”. Essa experiência de tempo, apresenta-se de forma diferente na Infância, na juventude e na adultez e é do choque, como posto pelo autor, entre essas diferentes experiências de tempo – intensidade, oportunidade e cronologia - que “[...] deriva a maior parte dos labirintos pedagógicos” (SKLIAR, 2019, p. 21) e dos desafios enfrentados cotidianamente no *espaçotempo* escolar.

Kohan poderia nos ajudar a pensar também esses tempos, pensar o tempo na experiência Educativa e o tempo Infantil em relação à Escola. O tempo afirmado como Intensidade, oportunidade e cronologia, são os tempos chamados pelos Gregos de *aión* (intensidade), *kairós* (oportunidade) e *khronos* (cronologia), falaremos um pouco sobre eles.

Para pensarmos esse tempo **intensivo** buscamos Kohan (2003) que afirma que a Infância está diretamente ligada a esse tempo *aión* a partir dos escritos de Heráclito. *Aión* é um reinado marcado pela intensidade, por uma outra forma de existir – “*Tempo é criança brincando, jogando*” – *aión* é uma criança que brinca, que vive, ele “é eterno porque ao brincar torna-se um sem tempo infinito. Desse modo, ao associar a eternidade com uma criança, Heráclito diz que eternidade é criança, assim como criança é a eternidade ou que eternidade criança é” (SILVA, 2018, p. 5). Se recorremos a etimologia do termo *aión*, assim como o faz Agamben (2005), entenderemos que o seu sentido está diretamente ligado a força, ao eterno.

Os etimologistas remetem a palavra *aión* a uma raiz **ai-w*, que significa *força vital*, e tal – dizem – seria o significado de *aión* nas suas mais antigas ocorrências em textos homéricos, antes de assumir o de *medula espinhal* e, finalmente, com uma transição não facilmente explicável, o de *duração* e de *eternidade*. (AGAMBEN, 2005, p.88)

Assim como essa criança que brinca, é no movimento de brincar que a criança se conecta com o eterno, se coloca em movimento junto a esse tempo, escapa por entre as brechas dos dias, semanas, meses, anos, cria inícios, encontra-se sempre ligada a eles e nesse movimento de estar presente, de não passar, *aión* é a experiência que nos coloca em contato com o que temos de mais humano.

A **Oportunidade** nos leva ao encontro do tempo *kairós*, o tempo oportuno, o tempo presente. *kairós* como aponta Kohan (2020), refere-se “a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único” (p. 7) aquele que não assume uma forma única, mas que é único para cada ser, em cada momento.

E há ainda uma terceira forma assumida pelo tempo que se refere à **Cronologia**, o *khronos*, como define Aristóteles, refere-se ao “número do movimento segundo o antes e o depois”; nesta concepção, o tempo é a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro). *Khronos* é uma experiência de tempo que podemos pensar como imutável, ele tem uma única forma que vale para todos, a forma do dia que passa “manhã, tarde e noite”, da hora de tomar um remédio, de chegada e saída da Escola. Ele foi e tem sido uma

palavra, uma experiência de tempo bem-sucedida e comum entre nós, a mais bem-sucedida como pontua Kohan (2017), porque ele organiza, ele controla.

O tempo *khronos* tem organizado rotinas, ocupado espaços, ditado regras, mas como vimos, ela não é a única palavra a designar o tempo e não sendo única, podemos pensar também que essa experiência de tempo tão pouco é aquela que melhor define a Infância, pois o tempo da Infância não é esse tempo visto de forma linear, sucessiva, irreversível, essa forma de tempo nem mesmo é o tempo da vida, ele mais se parece com o *aión*, esse tempo Infantil, brincante, o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento) (KOHAN, 2017).

O tempo da vida, o tempo da Infância poderíamos dizer, é o tempo amarrado no poste, assim como nos disse Manoel de Barros, pois o Gesto de amarrar esse tempo no poste, como posto em sua fala, é um Gesto de profanação no sentido do que seria esse tempo. Afinal, como poderíamos amarrar o tempo? Amarrá-lo seria uma forma de brincá-lo? Talvez algo que só um pensamento Infantil poderia fazer? É nesse sentido que pensamos junto a Heráclito, que é a criança que brinca que nos leva ao encontro desse tempo *aión*, pois esse movimento Infantil, esse Gesto de brincar nos liga a um tempo mais humano, que se torna possível para nós quando nos desprendemos do tempo do relógio, do calendário, dessa esfera excessivamente racionalizada, sacralizada (AGAMBEN, 2005, 2008). Quando nos permitimos, assim como a criança que brinca, amarrar o tempo no poste através de um Gesto, através de um olhar, de um pensar, do Gesto de ler, de uma escuta, de uma escrita, somos levados à instância a qual se situa a Infância, nos encontramos com ela.

Quando trazemos a Infância, buscamos trilhar um caminho que possa distanciá-la das verdades que “alguns teimam em inscrever sobre as portas do mesmo” (KOHAN, 2010a, p. 8), e encontrá-la com um olhar de alteridade, com essa Infância que é “força instauradora de possíveis, impossíveis [...] afirmada para além de uma fase etária, compreendida como existência, vida, encarnada em qualquer corpo e em outra temporalidade” (LIMA, 2018, p. 297). Aquela que é interrupção dessa experiência de tempo que caracteriza a vida das grandes cidades, das fábricas, das ruas lotadas com pessoas que correm de um lado para o outro atentando para o relógio, automatizadas, que nos devolve a vida, nos devolvem os Gestos.

3.3 Imagens de uma Infância em Gestos

*O que você tá fazendo aí?
Aqui é minha casinha, é onde eu moro com as minhas
atividades, com o meu copo, com as minhas coisinhas!
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)*

Entendemos que a Infância encontra-se situada nesse tempo outro, refere-se a uma outra experiência de estar no mundo, para pensá-la partimos desse lugar, para esse lugar também voltamos tantas e tantas vezes para pensá-la. Pensar a ação, o fazer, o Gesto, para começar de novo, para pensar de outro modo, pensar de um modo Infantil. Encontrar com os Gestos não foi uma tarefa fácil, voltar para eles o nosso olhar, nossos ouvidos, nosso tato, todos os nossos sentidos, implicou em um exercício de distanciamento do nosso olhar adultizado, acelerado e sacralizado pelo nosso modo de vida contemporâneo.

Ao nos voltarmos para o Gesto, nos encontramos com uma pergunta - “O que é um Gesto?” – essa pergunta me perseguiu e me acompanhou durante todo esse movimento de pesquisa. A pergunta não vinha de um único lugar, por um único tom de voz, ela materializava-se em diferentes formas, ela era minha companhia, que vez por outra me abandonava, retornava, talvez eu também não permitisse que ela pudesse ir.

Porém essa pergunta ao contrário de um pergunta-convite que abre caminhos, nos leva a algum lugar, era uma pergunta que buscava respostas, definições, encurtava caminhos e sendo assim, muitas vezes me paralisou. Ela precisava se transformar para ter sentido nesse movimento de escrita, passar por reformulações... e passou, passando também a me convidar, me inquietar, despertando o desejo de buscar e pensar esse Gesto também a partir de outras escritas, escritas também que se apresentavam e se apresentam como um convite, abrindo caminhos e pensamentos, despertando outras perguntas.

Pensamos então o que poderíamos fazer com essa pergunta, talvez transformá-la? Infantilizá-la? torná-la um Gesto? Poderíamos talvez transformá-la em uma pergunta que trouxesse consigo o Gesto de convidar, um convite que nos levasse a outro Gesto – o pensamento – e então ela passou a se construir: O que é um Gesto? O que pode ser um Gesto? O que pode um Gesto? O que pode dar a pensar um Gesto? O que torna o gesto um Gesto? essas e tantas outras perguntas passaram a habitar os nossos pensamentos, os nossos dias e a nossa escrita.

As perguntas pelo Gesto nos levaram ao encontro de alguns intercessores, outras partículas de linguagem que nos ajudaram a trazer o Gesto para essa colcha de retalhos, costurando mais um retalho desse mosaico, uma espécie de bricolagem também. Nesse percurso, a relação entre o Gesto e a Infância passou a se desenhar.

Alguns autores nos puseram frente a frente com o desassossego, a palavra Gesto, essa palavra bonita trazia consigo pelo menos para mim uma espécie de ermo, tantas vezes associada à Infância, era ela ainda difícil de dizer, de anunciar, de explicar. Isso poderia ser porque algumas palavras não necessitam de explicação, elas carregam consigo um pouco de Infância, essa Infância que muito entende, que pouco se interessa nas respostas, mais se interessa em fazer perguntas.

O Gesto, talvez trouxesse consigo uma interrogação que inquietava, assim como os textos que diziam sobre ele, textos e livros que mais do que explicar sustentavam o Gesto de dar a ler, o Gesto da mão que escreve, o Gesto de deixar ler... mas nem sempre o nosso olhar se permite esse exercício de leitura como Gesto. Acelerados, buscamos formas, explicações e nesse modo de estar nos distanciamos do gesto e nos distanciamos da Infância.

O gesto, para quê?
Para não esquecer-se do humano.
Para que o humano não se negue ao humano.
Para não esquecer que estamos vivos.
(SKLIAR, 2010, p. 25)

O Gesto para quê? Para não esquecer que estamos vivos, para que não se negue ao humano, nos leva a um primeiro olhar sobre o Gesto, ele nos diz sobre a vida. Skliar nos fez pensar o Gesto através da sua escrita, ele nos levou ao encontro de outros Gestos, o Gesto de dar a ler, de abrir e fechar o livro, de pensar. Diz ele que estão os adultos situados em uma estância sem Gestos, uma estadia distinta da habitada pela Infância que é dotada de ações, olhares, ritmos, partículas de linguagem em ebulição, ações sem nenhuma utilidade produtiva (SKLIAR, 2014). Mas o que o torna tão singular para que se torne habitante de um estado Infantil?

O Gesto é definido em alguns dicionários como movimento, movimento do corpo, das mãos, dos braços, olhos e é sempre associado a ideia de uma comunicação e foi essa também a primeira compreensão sobre ele, algo físico, do campo da ação, algo feito para que se alcançasse um fim, conseguir algo, comunicar alguma coisa, algo que coubesse em uma ordem explicadora. Até então pensado como ação, um movimento executado com vistas para um fim, o Gesto passa a ter um sentido outro a partir do encontro com Giorgio Agamben, pois o filósofo

Italiano dedicou-se a pensar o Gesto, trazendo-o em seus escritos desde os anos 80, ainda que de modo “descontínuo e subterrâneo”. Como dito por ele, buscar respostas à pergunta “*o que é o Gesto?*” não foi uma tarefa nada fácil (AGAMBEN, 2018).

Olhar para a sua escrita, exige que estejamos atentos a cada linha, cada partícula de texto, pela complexidade e riqueza de seu pensamento (OLARIETA, 2014). É a partir do encontro com os escritos de Marco Terêncio Varrão, que Agamben encontra a indicação de três “*graus*” da ação humana, que são denominadas como *agere, facere e gerere* (AGAMBEN, 2008, p. 2):

“Pode-se”, ele escreve, “fazer (*facere*) algo e não agir (*agere*), como o poeta que faz um drama, mas não o age [*agere* significa também “recitar”]; ao contrário, o ator (*actor*) age um drama, mas não o faz. Assim, o drama é feito pelo poeta, mas não é agido, enquanto pelo ator é agido, mas não feito. Pelo contrário, o *imperator* [o magistrado munido do poder supremo, o *imperium*], que se diz *res gerere*, com este não faz nem age, mas *gerit*, isto é, sustenta (*sustinet*), expressão traduzida por aqueles que carregam um peso [ou, segundo outros códigos, investem-se num cargo]”.

Inscribe-se então o Gesto na esfera da ação, mas uma ação que se difere do agir (*agere*) e do fazer (*facere*), trata-se o Gesto em sua escrita da mais pura exibição da medialidade, ele torna visível o meio como meio, distanciando totalmente o Gesto, da ideia de uma ação que se destina especificamente a algo, como um meio voltado a um fim, um objetivo. Situando-se então em meio ao fazer e o agir, expressando o sentido etimológico que carrega consigo do gênero *gerere* (COSTA; MUNHOZ, 2020).

É importante entender, como esclarece Olarieta, que ao falar sobre o Gesto,

Não estamos fazendo referência aqui ao gesto como comunicação não verbal que transmite informação e que, como pesquisadores, deveríamos desentranhar ou interpretar. A tarefa não está em decifrar alguma mensagem que seria portada por esses corpos, por este rosto, por aquele papel, por esse silêncio etc. O trabalho está em transitar pela interpelação, pela interrupção causada por eles. (OLARIETA, 2014, p. 101)

O Gesto como interrupção, pode então assumir diferentes formas, pois ele torna-se Gesto ao provocar e convocar o silêncio (OLARIETA, 2014), e, assumir sobre si a possibilidade de nos colocar diante de outros tempos – encontrando o seu sentido em sua duração e mais do que nesta duração, na interrupção desta linearidade na qual estamos inseridos (antes-depois).

Para entender o Gesto, assim como posto por Agamben, é preciso olhá-lo não somente como algo que é feito em busca de um fim, ações cotidianas como o caminhar de um lugar a outro, a abertura de um caderno para a escrita de um registro que será utilizado em um relatório, a organização de um espaço para a aula do dia, no momento de explicação de uma atividade às

crianças, por exemplo. Mas no que acontece em meio a essas ações que nos interrompe, nos faz olhar, parar, pensar, sentir. Os Gestos habitam esse lugar menor, essas brechas, esses entremeios e são através desses *espaçotempos* que eles emergem, rasgam, explodem (LIMA, 2018), pois, carregam consigo essa potência de vida, vida-viva e através deles é restituída a nossa condição humana.

É ainda a partir dos escritos de Agamben que Olarieta (2015a, p. 4) situa o Gesto como um “potente e pequeno espaço de profanação”, através do qual são restituídos à comunidade humana tudo o que lhe fora negado e tornado pertencente a uma esfera de ordem sagrada. Profanar é retirar ou retirar-se desse lugar sacralizado, dar um outro uso, fazer de outro modo, encontrando a subjetividade negada e roubada. Nesse sentido o Gesto assume sobre si o sentido de “uma finalidade sem fim”, uma ação que “rompe com as alternativas entre fins e meios”, que interrompe no seu próprio “ser-meio”, que torna uma *res* em *res gestae* (AGAMBEN, 2008). Aos Gestos lhe são estranhos os fins alheios, ele não é um meio para alcançá-los (OLARIETA, 2014), ele não precisa de um significado alheio, ele próprio significa e por assim ser, ele suspende, interrompe e profana com os sentidos estabelecidos por uma ordem maior.

Podendo então ser pensado dentro da noção de uma “forma breve”, como posto por Costa e Munhoz (2020) dentro de um recorte temporal, o qual não podemos acrescentar ou desenvolver, pois ele é essa “autoridade pura” (COSTA; MUNHOZ, 2020) que se dá nesse *espaçotempo* aberto entre um movimento e outro, entre uma situação e outra. O Gesto seria então uma possibilidade, um jeito de profanar com as formas estabelecidas, podendo ele interromper a lógica sensata e linear posta em nossa sociedade moderna? Acreditamos que sim! Uma possibilidade frente a essa forma de tempo, de desenvolvimento, Educação e vida que está marcada por um começo, meio e fim, definida por conceitos imóveis, uma possibilidade, assim como é também a Infância com a qual buscamos nos encontrar.

Esta Infância, este estar informe, acontecimento disforme (SKLIAR, 2014), uma força capaz de profanar com os sentidos produzidos pela sociedade, pelas leis, pelas instituições, afinal, acontece a Infância e ela passa a se relacionar com o mundo, a viver esse encontro com o mundo por animalidade, uma animalidade não monstruosa, bestial, mas uma animalidade de afeição, quando ouvidos, pele, olhares são aberturas para o encontro corpo a corpo com o mundo (SKLIAR, 2014).

Figura 5 - Um olhar disforme



Fonte: A Autora, 2019.

É um outro modo de sentir a vida, mais ligado com o que somos, que com o que é feito de nós, mais ligado com a esfera humana, a qual gradativamente nos distanciamos desde o nosso nascimento, no decorrer de nossa formação, através de uma ordem explicadora (RANCIÉRE, 2002), racional, empírica. Um reino no qual nem todas as coisas têm nome, nem todos os objetos têm formas, nem tudo tem uma única explicação, um reino de “pré-coisas”, de “despalavras” (BARROS, 2010), no qual não há conceitos além daqueles que podem ser inventados pelos poetas, pelas crianças, daqueles que se permitem sentir como um Infantil e dar passagem ao Informe (CORAZZA, 2010).

Corazza (2010) entende a partir de Valéry, que esse pensamento informe se dá justamente pela distância tida entre “intelecto e sensação”, pois “quando vemos, por meio do intelecto, nosso erro reside na pressa de atingir o conceito: a maioria das pessoas vê com muito mais frequência com o intelecto do que com os olhos. Em vez de espaços coloridos, tomam conhecimentos de conceitos”. É essa forma de ver, de existir que impossibilita-nos de ver, de acessar o modo de existência de cada ser, pois “vê-lo requer que nos demoremos na sensação que dele temos” (CORAZZA, 2010, p. 85)

Mas, como ver? Corazza (2010) nos faz pensar junto a Valéry – o informe – é através da arte que seu pensamento se desenha e coloca em questão a relação entre a matéria e o espírito, o sensível e o inteligível, pois o Informe só pode se manifestar através do corpo, do olho, da mão, ele “nada mais é do que essa ação de começar, por um ponto de partida não-significativo da percepção, pelo qual apreendemos fenômenos ainda não interpretados; sentidos atribuídos; valores não acrescentados ou associados” (CORAZZA, 2010, p. 85). Valéry traz o que ele chama de “*reflexão artista*”, que se caracteriza pela atenção ao intercâmbio entre matéria e

espírito, a potência de criação e transformação, o pensamento sobre esse fazer, um voltar-se para o Gesto (COSTA; MUNHOZ, 2020). Uma possibilidade tornada existente pelo olhar que é destinado ao que está sendo realizado, pensado, observado, criado.

Vejamos que podemos pensar esse exercício de ver, de voltar o nosso olhar para o Gesto também a partir do recorte trazido por Lapoujade,

Penso em uma criança que dispõe diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah, meu amor, eu não vi que era alguma coisa! (LAPOUJADE, 2017, p. 43)

O que a criança faz? O que a mãe não vê? Lapoujade pensa os modos de existência, eles são pensados, como ocupações dos espaços-tempos⁷ “planos de existência” que são criados por esses seres. Lapoujade (2017) chama a atenção para o fato de que existem duas noções que envolvem essas existências, são elas a existência em si e a realidade, pois para o autor todos os seres, sob determinado aspecto existem, ocupam um espaço-tempo, porém, nada disso é completamente real. Para Lapoujade “os seres, as coisas existem, mas lhes falta a realidade” (p. 11). Essa realidade pode ser alcançada por alguns modos de existência a partir de sua intensificação, enquanto outras, necessitam passar por mudanças, transformações para então tornar-se mais real ou menos real.

Figura 6 - Outro modo de ver



Fonte: A Autora, 2019.

Lapoujade apoia-se nos escritos de Etienne Souriau e sua discussão em torno do “pluralismo existencial”. Para Souriau há infinitas possibilidades, maneiras de ser, de existir,

⁷ Utilizamos aqui o termo “espaço-tempo” em separado, pois realizamos a sua escrita tal qual a escrita do autor (LAPOUJADE, 2017).

“não há um único modo de existência para todos os seres que povoam o mundo, como também não existe um único mundo para todos esses seres” (LAPOUJADE, 2017, p. 15), esses seres, exercem sua “arte de existir” de formas distintas em planos, mundos diferentes.

Cada modo de existência é entendido por Lapoujade como uma arte de existir, no entanto, ao pensar esse modo de existir é estabelecida uma distinção que nos ajuda a entender melhor o Gesto dentro do contexto das existências. Um modo, segundo afirma Lapoujade (2017, p. 15) “não é uma existência, mas a maneira de fazer existir um ser em determinado plano”, o modo pensa a existência a partir de seus limites, da forma do ser. Por outro lado, a maneira, pensa a existência desses seres a partir do Gesto – o Gesto como uma ação, que revela a forma tomada pelo ser, seu modo de existir naquele espaço-tempo. Nas palavras de Lapoujade,

[...] poderemos dizer que o modo (de *modus*) pensa a existência a partir dos limites ou da medida dos seres (como mostra o derivado moderação), enquanto que a maneira (de *manus*) pensa a existência a partir do gesto, da forma tomada pelos seres quando aparecem. O modo limita uma potência de existir, enquanto que a maneira revela a forma do existir, a linha, a curvatura singular, e assim mostra uma “arte”. (LAPOUJADE, 2017, p. 15)

Podemos pensar o Gesto como essa ação que possibilita a existência tornar-se real, tornar-se visível, através do seu *modo* de existir. Contudo, não haverá um único modo de existir de cada ser, a *maneira* então revela a possibilidade não como uma forma única de existência daquele determinado ser, mas como uma das possibilidades de existência dentro daquele espaço-tempo, naquela relação específica com os outros seres, naquele instante.

Sendo assim, retornamos ao recorte trazido anteriormente, no qual a criança dispõe seus objetos e entendemos que o que torna aqueles objetos, dentro do contexto de criação da criança é seu Gesto de trazê-los, dispô-los e dar a ele um sentido singular, torná-lo real. “Podemos dizer que é a “alma da criança – inteiramente transportada para a disposição dos objetos” (LAPOUJADE, 2017, p. 43). A criança dá aqueles objetos a sua forma, assim como a docente ao realizar o exercício da docência em determinadas situações, a artesã ao compor suas peças de barro, o artista que pinta sua tela em branco, são elas existências que dão sustento a outras existências, aliás, somos essas existências, “[...] existimos pelas coisas que nos sustentam, assim como sustentamos através de nós, numa edificação ou numa instauração mútua” (LAPOUJADE, 2017, p. 99).

Quando pensamos o episódio da criança, entendemos a partir de Lapoujade, que é o ponto de vista da criança que não é visto, não é decifrada através do “ver” a alma daquela

determinada forma (LAPOUJADE, 2017), pois a existência daqueles objetos sustenta-se pelo Gesto da criança.

Gestar é um modo de tornar-se real e tornar real, ocupar um *espaçotempo* de maneira singular, permitindo muitas vezes que aquela existência seja olhada, escutada, sentida de um outro modo. Podemos pensar também a partir do encontro de Agamben e Lapoujade, bem como das contribuições de Corazza que é nesse gestar que essas existências se afirmam e são afirmadas, profanam com as formas, com os modos de ser instalados na sociedade como sendo um modo único.

É curioso pensar que, como foi dito por Agamben (2008), a discussão em torno do Gesto se dá em um período no qual esses Gestos passaram a ser ausentes, passaram a fazer parte do contexto acelerado de uma sociedade moderna, deixaram de ter atenção e fizeram com que o filósofo afirmasse que “uma época que perdeu seus Gestos, é por isso mesmo, obcecada por estes” (p. 11), seguido dessa afirmação ele ainda nos diz que “para homens dos quais toda natureza foi subtraída, cada Gesto torna-se um destino” (p. 11) essas afirmações nos deslocam, nos interrompem, pois nos fazem pensar os contextos nos quais nos encontramos inseridos. Observamos ainda hoje esse processo de captura do Gesto, a sua mecanização dentro de cotidianos urgentes, do barulho das cidades, desse tempo cada vez mais controlado.

Se a Escola é hoje um *espaçotempo* no qual a temporalidade se afirma em todas as suas formas, nos questionamos sobre qual tempo predomina nas Escolas que encontramos hoje? Se temos uma sociedade afetada por uma força de produção intensa, todo o controle e aceleração e está a Escola inserida nessa sociedade, o que ocorre com ela? Qual o lugar da Infância? Quais Gestos habitam essa Escola? Há tempo para o Gesto e para a Infância nessa Escola?

4 ALINHAVANDO A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: ESCOLA PARA QUÊ?

Figura 7 – Escola de barro



Fonte: A Autora, 2019.

*Nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era
de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. Seria
um saber primordial?
Nossas palavras se juntavam uma na outra por amor e
não por sintaxe.
(BARROS, 2010, p.450)*

4.1 Pensando a Educação e a Infância

O que pode a Escola? O que pode a Escola nos dizer sobre a Infância? Por ser da Infância seria ela infantil? O que poderia tornar uma Escola Infantil? O que pode a Escola ao longo da história? O que foi a Escola? O que ela é hoje? Há um jeito certo de ser Escola? Há um tempo

que podemos chamar de Escolar? De que tempo estamos falando quando nos referimos à Escola?

Esses e tantos outros questionamentos nos colocaram diante do desafio de pensar a Infância e a sua Educação, afinal falar sobre Escola sempre suscitou muitos questionamentos, defesas e ataques. Sobre as perguntas, podemos pensar que talvez mais do que respostas, tentamos novamente aqui de maneira Infantil, assim como fomos convidadas tantas vezes a fazer através de muitos Gestos, instaurar pensamentos, perguntas, dúvidas e problematizações, evitando certezas...

Falamos de imagens, imagens da Infância, falamos de tempos diversos, falamos dos Gestos e agora gestamos esta escrita buscando pensar a Escola e os encontros e desencontros da Escola com a Infância.

Entendemos que a Infância foi olhada ao longo da história por diferentes lentes, desde perspectivas cronológicas, que a compreendem como uma fase, algo possível de ser quantificado em dias, anos, que pudesse ser encaixado em um modelo de desenvolvimento, tal como encontramos nos discursos que remetem a Educação das crianças e até mesmo em documentos, que definem aspectos de desenvolvimento, características, comportamentos adequados para cada faixa etária.

Bem como discursos que compreendem a criança como sujeito social e histórico, que trazem avanços significativos do ponto de vista do direito à Educação, da construção de um olhar mais afirmativo em relação à criança, mas que estabelecem ainda uma relação direta da Infância que se encontra na criança. Não que a Infância não esteja lá, ela é habitante desses corpos, desses pensamentos e, como nos faz pensar Skliar (2014), é difícil pensá-las em separado, pois sempre que tiramos a Infância da Criança ou a Criança da Infância, algo se perde.

Porém entendemos como esse discurso é fortalecido e como ele deixou e deixa marcas nos processos Educativos, nos espaços educacionais que são frequentados pelas crianças. As muitas formas que essa Infância assume nos diferentes contextos e discursos, as imagens da Infância, refletem na forma que essa Educação assume e como ela é desenvolvida, em relação à Infância, principalmente neste contexto no qual nos detemos, a Educação Escolar.

Sabemos como a Escola, através de seus modelos de sala de aula, suas paredes, dos seus currículos, de seus instrumentos de avaliação, suas rotinas, dos professores e demais profissionais pode muitas vezes aprisionar, distanciar, silenciar, confinar, conformar, mas pode também e assim o faz, virar-se de ponta cabeça, tornar-se espaço de acolhimento, descoberta,

palavra compartilhada, de múltiplas existências e Gestos e não podemos duvidar dessas possibilidades, da sua potência.

Nesse exercício de pensamento e escrita recorreremos à própria etimologia da palavra Escola para nos deslocarmos até um outro tempo que pensa essa Escola como um *espaçotempo* destituído de uma finalidade única, um *espaçotempo* de Gestos e gestualidades, um *espaçotempo* que é habitado também pelo que é mínimo, menor e o sendo, resiste e atribui ao *espaçotempo* escolar a potência e força da vida que nela existe.

Figura 8 - Fazendo escola do nosso jeito



Fonte: A Autora, 2019.

4.2 Uma Educação de formas e modelos

Quando falamos sobre a Educação da Infância e mais especificamente sobre a Educação das crianças, é comum escutarmos falas e discursos pedagógicos que remetem à busca por modelos, formas, sobretudo em relação ao futuro dessas crianças. É pautando-se principalmente na ideia de desenvolvimento, de uma “vida fragmentada em fases, evolutiva, linear” (MARIN-DIAZ, 2010), uma natureza Infantil, com ideias romantizadas sobre as crianças, que a experiência educativa demonstra, muitas vezes, encontrar-se mais relacionada ao desejo de adivinhar, prever ou determinar através dessa formação ofertada, os caminhos das crianças que chegam à Educação Infantil e aos anos iniciais, que propriamente nas experiências vivenciadas no agora, no “estar sendo” daqueles que frequentam nossas Escolas.

Precisamos lembrar desde o início, que a Escola não existiu desde sempre, ela foi, assim como tantos costumes, culturas e instituições, uma invenção dos indivíduos que compunham um determinado contexto social e histórico e, assim sendo, não passou a existir ao mesmo tempo, nem tão pouco da mesma forma em todas as sociedades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Tal questão já nos põe diante de alguns questionamentos, pois sendo a Educação algo que foi constituído historicamente, o que nos tem levado a pensá-la como um processo “natural”? Skliar (2019) problematiza essa questão e nos ajuda a pensar como há um esforço em relação à Educação moderna no Ocidente que tenta insistentemente naturalizar a si mesma, através de seus processos, naturalizar “sua necessidade, suas funções, suas tarefas, seus tempos, seus espaços, suas estruturas, sua organização, sua arquitetura, sua origem e seu porvir: como se educar fosse um fato que, por si mesmo, nos eximisse de maiores reflexões”. (SKLIAR, 2019, p. 22).

O que podemos perceber é que por traz dessas e de outras concepções de Infância, criança e Educação, ocultam-se ideias de que o sujeito humano não consegue por si só desenvolver suas potências e necessita de apoio para sua proteção, alimentação, ideia que serve de base para justificar, que se perpetua ao longo da história e assinala até a modernidade, a necessidade de que todos os sujeitos vivenciem processos educativos (MARIN-DIAZ, 2010). Trata-se quase de uma obsessão educar a todos (SKLIAR, 2019) o desejo de ocupar do tempo do outro, de ocupação da própria vida em função do processo de educar e educar-se. Mas de onde vem esse desejo? Educar o quê? Educar para quê?

Vamos pensar a imagem de um menino, um menino contador de história, um menino com uma cabeça cheia de caraminholas e invencionices... assim como o menino apresentado por Manoel de Barros:

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
E que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.

(BARROS, 2010, p. 405-406)

O que a Escola educa? Educa-se a razão? Na Escola sempre precisamos de razão? O que seria ter razão? Poderíamos dessa razão desviar, juntarmo-nos à poesia inventiva, viver a poesia, talvez? Assim como o menino de Manoel de Barros, não fazer razão.

Desviar e invencionar um caminho nem sempre é fácil, principalmente quando nos encontramos com discursos que revelam formas de ser e de pensar arraigadas em nossa história que chegam até nós e nos aproximam do que é pré-estabelecido e determinado. No que se refere à Infância e à Educação, às formas, aos modelos, todos esses são elementos com os quais nos deparamos ao pensar a Escola e a Educação da Infância. Quando pensamos o Gesto de educar, nos colocamos logo a pensar o porquê de educar? O que seria educar? Qual seria o papel da Escola neste processo?

Ao pensar a formação e Educação da Infância, já desde a Grécia antiga nos encontramos com o olhar para a criança como um ser de possibilidade que através de sua formação poderia ajudar na formação de uma *polis* mais justa, bela e melhor, como pensado por Platão, nesse percurso histórico a Infância passa de uma fase na qual não é percebida (KOHAN, 2005), ao momento em que torna-se o centro das atenções no ambiente familiar, tornando-se fonte de relaxamento e entretenimento para os mais velhos; é nesse período, ainda na Idade Média, que se desenvolvem as *scholas*, que mesmo ainda que destinadas a um pequeno número de clérigos, evidenciavam o sentimento de cuidado e proteção que surgira (ARIÉS, 2006; GHIRALDELLI JR, 2006).

O despertar do desejo e a necessidade de disciplinarização e governo dessa Infância, fez com que as Escolas fossem se modificando (KOHAN, 2005), até aqui pensada como a Infância que habita a criança; entendemos que ainda que ela não tenha sido o foco do surgimento das primeiras experiências de Escola, desde seu início a Escola surgiu com do desejo de separar, formar e esse desejo se manteve, perdurando até que os primeiros espaços de Educação voltados para as crianças fossem tomando forma, entendendo que essa forma da Escola tinha a relação com esse olhar que emergia sobre a criança e o desejo de formá-las, educá-las e em certa medida, discipliná-las.

Ao sobrevoarmos esses pontos pensando a Educação, algo nos chamou atenção, retornaremos então à Grécia antiga para pousarmos sobre uma primeira experiência a qual desejamos resgatar determinados aspectos. Ainda na Grécia antiga, como é problematizado por Larrosa, a partir da leitura do artigo “Escola, produção e Igualdade” de Jacques Rancière, as Escolas surgem como um espaço de separação do tempo livre, do tempo de produção, entre

aqueles que não tinham tempo para outra coisa que não fosse o trabalho e aqueles que por suas condições de nascimento, trabalho, poderiam dedicar o seu tempo ao aprender, à contemplação, ao pensamento (LARROSA, 2018). A Escola, surge na Grécia como uma experiência de tempo livre, como o próprio termo evidencia – *Skholé*, que se traduz para o latim, como *otium* (ócio), para nós “tempo livre” – que foi ofertado e democratizado nessa experiência de tempo.

É dessa experiência, da *Skholé*, que a nossa Escola é filha primeira, filha da igualdade, da democracia e do tempo livre e é dela que entendemos a partir de Rancière (2018), Larrosa (2018), Masschelein e Simons (2015, 2018), entre outros, que herdamos não necessariamente a estrutura física, os conteúdos, as didáticas, mas especificamente a sua “*forma-escolar*”, que falaremos mais adiante. O que precisamos saber é que as Escolas surgem em contextos sociais e históricos diversos e é um dispositivo⁸ ao qual as famílias vem entregando seus filhos para que sejam educados (LARROSA, 2018).

Buscaremos pensar a *Skholé*, pensar a Escola e as características da Escola Pública democrática na contemporaneidade e o sentido que ela tem como uma instituição escolar, que envolve em seu enredo sujeitos, identidades e histórias. Possibilita ainda aos seus escolares, aquele que é um de seus principais sentidos, o de apresentar o mundo. Pensar ainda mais essa Escola como um tempo, um espaço ou uma ideia materializada nos Gestos de cada um de seus escolares, que se inspire e reinvente uma experiência de Educação que suspenda aquilo que impossibilita essa experiência, o tempo de objetivos, da negociação, da produção e de destinos e inaugure um tempo que não de forma oposta, mas inventiva, habite uma outra lógica e seja habitado pela Infância.

4.3 A *Skholé* como uma experiência, um tempo, um Gesto

Como trouxemos a princípio, a Escola foi uma invenção específica (política e material) da *polis* grega e é desde esse período da história que a Escola enfrenta críticas e ataques em

⁸ O conceito de dispositivo é trazido por Agamben a partir dos escritos de Foucault e é definido como “um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edificações, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder. Como tal, resulta do cruzamento de relação de poder e de relações de saber” (AGAMBEN, 2009, p. 29). Nesse sentido, conseguimos entender a relação e natureza estratégica que tem o dispositivo em uma sociedade.

relação a sua forma e ao seu fazer (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). A Escola que surgiu ainda na Grécia antiga, carregou consigo um sentido mais amplo que apenas o de uma instituição física, de um espaço destinado à Educação, referindo-se a uma experiência de tempo, um *espaçotempo* no qual podia se ter essa experiência de “tempo livre”.

O termo *Skholé* designou o termo conhecido por nós – Escola – mas diferente da ideia que se construiu sobre a Escola, ela trazia consigo a experiência de tempo que promovia uma separação entre o *espaçotempo* do trabalho (produtivo) e o *espaçotempo* especializado e materializado como um tempo livre (não produtivo). Na *Skholé* grega, a separação do tempo que era realizada, significava também a separação de pessoas, entre aquelas que teriam o tempo para além do tempo do trabalho que poderiam dedicar a essa experiência (LARROSA, 2018).

Quando falamos sobre a Escola pública moderna, entendemos que o que ela fez, ao olharmos para esse movimento iniciado com a *Skholé*, foi democratizar esse tempo livre retirando todas as crianças e a maioria dos jovens do trabalho para ofertar-lhes um tempo livre das exigências do mundo do trabalho, dando-lhes tempo para aprender (LARROSA, 2018). É nesse sentido que Masschelein (2015) vem nos dizer que ela “surgiu como uma usurpação dos privilégios da elite aristocrática e militares”, à medida em que elementos como a origem, a raça, a natureza não mais diziam sobre o destino, tão pouco sobre o conhecimento de cada indivíduo. O que a Escola fez com o seu surgimento, como traz Masschelein:

Foi estabelecer um tempo e um espaço que eram em certo sentido destacados e separados de ambas a sociedade (*polis*) e a casa (*oikos*). Isso constituiu uma ruptura emancipatória e forneceu o formato (quer dizer a composição particular do tempo, do espaço e da matéria que fazem o escolar) para um tempo-feito-livre. Aqueles que habitam nela literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. Esse formato suspendeu em vários sentidos a urgência do momento e permitiu um des-encerramento particular do mundo. (MASSCHELEIN, 2015, p. 286)

Como podemos ver, o tempo livre não se refere a um tempo sem sentido, mas a um tempo “sem destino”, um tempo não destinado ao trabalho, à produção, um tempo ao qual determinados grupos não tinham acesso. Ou seja, o que a Escola fez foi “estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 26).

O Gesto da Escola torna-se justamente o Gesto de **suspender**, suspender o tempo produtivo do mundo externo, torná-la um *espaçotempo* que hospeda o pensamento, a atenção ao mundo, que existe sem uma finalidade específica que seja atrelada ao mundo externo. Ela “afirma um espaço e um tempo diferenciados que, de alguma maneira, colocam em questão os

espaços e os tempos sociais” (KOHAN, 2014, p. 18), que são suspensos, colocados em uma condição de “Flutuação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

A *Skholé*, de acordo com o que trazem Masschelein e Simons (2018), torna possível a ideia democrática de uma Escola para todos, justamente por encontrar através de suas características o sentido formativo do Gesto educativo. É ali, naquele espaço escolar, que a formação é desenvolvida, distante das influências do mundo externo, e temos então tempo para cultivar o pensamento, a reflexão sobre si e sobre o mundo. Essas características possibilitam e atribuem à Escola o seu caráter escolar.

A **suspensão**, como vimos é o primeiro aspecto do que chamamos de escolar. Suspende significa tornar algo inoperante, tirá-lo da produção, liberá-lo, retirá-lo do contexto normal, um ato de desapropriação, à medida em que aquele tempo é tornado livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Foi a suspensão do tempo de produção, de uma rotina de trabalho externa que caracterizou a experiência da *Skholé* desde o seu surgimento. Podemos nos encontrar com essa experiência de suspensão através de diferentes Gestos, Gestos esses que habitam o espaço escolar e vão dando forma ao que a Escola faz. Uma leitura que nos leva ao encontro de um outro tempo, um outro lugar, outros seres, outras existências... no movimento da brincadeira, na conversação do corredor, no Gesto da escuta de um professor ao seu aluno, o despertar da atenção do aluno ao que nem se sabia existir.

A suspensão pode ser vista também no Gesto do pintor ao dedicar-se a sua obra, como acontece com o artista Antônio Lopez no filme dirigido por Victor Erice⁹ – O sol de Marmelo – que lentamente nos apresenta a gestualidade que nos leva ao encontro de um outro tempo, ele prepara seu material, posiciona-se em seu quintal e passa a relacionar-se com o marmeleiro que transporta para seu quadro, através de sua pintura. Minuciosamente, observamos seus movimentos, seus traços, sua observação, a organização do material que será utilizado e percebemos o tempo que passa, enquanto o pintor se dedica a sua obra.

O decorrer do filme nos inquieta, nos provoca, nos desacelera e nos leva a pensar a nossa relação com o tempo percebendo como o Gesto daquele artista nos aproxima talvez de uma outra característica da *Skholé*: **a profanação**. Pois, à medida em que Antônio Lopez exercita o seu fazer artístico, brinca com o tempo que parece passar diferente e se alentar diante de seus Gestos de pintar, observar, cantar, abrir e fechar suas tintas, lavar os seus pincéis, observar mais

⁹ El Sol del Membrillo, de 1992 dirigido por Victor Erice.

uma vez... O tempo rasteja como um caracol (BARROS, 2010) enquanto tantas outras coisas seguem acontecendo dia após dia fora daquele espaço em velocidades

Aquele torna-se então um espaço de suspensão e profanação, um *tempo* profanado pelo pintor, que simplesmente se volta para a sua obra sem que o que segue acontecendo fora daquele quintal o impedisse de dedicar-se ao Gesto de imprimir em sua tela o marmeleiro de frutos amarelos e folhas verdes, sob a luz do sol, sob a chuva, antes que eles pudessem amadurecer, cair e então desaparecer do seu olhar. E até mesmo do próprio marmeleiro, que ganha naquele Gesto um outro significado, vez por outra, tornando-se, ele mesmo, a tela do pintor e não apenas a árvore que dá o fruto para que possamos degustá-lo.

E assim nos encontramos com essa característica – a **profanação** – que diz respeito justamente a uma atitude de destituição do sentido imposto inicialmente, pois ao profanar, brinca-se com os sentidos já atribuídos, com as funções pré-determinadas socialmente, trazendo para o jogo, para o público o que fora aprisionado em significados específicos, atribuições únicas.

Mas podemos ainda falar de uma terceira característica escolar e para o fazer, caminharemos pela escrita de Daniel Pennac ao descrever o encantamento de um pai que relata o desejo de seu filho de aprender a ler:

Resumindo, ensinamos tudo do livro a ele, naquele tempo em que ele não sabia ler. Nós o abrimos à infinita diversidade das coisas imaginárias, o iniciamos nas alegrias da viagem vertical, o dotamos da ubiquidade, libertado de cronos, mergulhado na solidão fabulosamente povoada de leitor... [...] Ele retornava mudo dessas viagens. De manhã, passávamos a outras coisas. Para dizer a verdade, não procurávamos saber o que ele havia ganho, por lá. Ele, inocentemente, cultivava esse mistério. Era, como se diz, seu universo. Suas relações particulares com Branca de neve ou qualquer um dos sete anões eram da ordem da intimidade, que exige segredo. Grande fruição do leitor, esse silêncio depois da leitura! É, nós lhe ensinamos tudo do livro. Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor. A tal ponto, lembremos, a tal ponto que ele tinha pressa em aprender a ler! (PENNAC, 1993, p. 19)

Pennac (1993) traz relatos de pais que estabelecem a relação de apresentar a leitura a seus filhos, mas esse mesmo relato poderia ser protagonizado por uma professora, um professor, descrevendo o movimento de apresentação da leitura, dos números, de alguma experiência científica e através dela, suspender, profanar e então provocar em seu aluno a atenção para o que lhe é apresentado. Apesar de Pennac realizar em seus livros o relato crítico de sua vida escolar, suas dificuldades, ele traz também a figura de professores que o ajudaram a “dar à luz a si mesmo”, se encontrar, se reconhecer e encontrar naquilo que lhe era proposto pelos professores. Como tratado pelo próprio Pennac, aquele Gesto era um Gesto de salvar pessoas

do afogamento, através de sua presença, da experiência ofertada através de sua matéria escolar (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Esses encontros, com o conhecimento, com o mundo e consigo, permite-nos perceber essa terceira característica do escolar – a **atenção** – que diz respeito ao despertar do olhar, o desejo de querer conhecer, de tornar aquilo parte de seu mundo, aquilo que até então não era considerado ou mesmo conhecido por aqueles escolares. Assim como a criança que desperta para a leitura através do Gesto de seus pais ou como o a sensação de “salvamento” que é propiciada aos escolares ou a pelo menos a um deles, por meio dos Gestos de seus professores, Gestos que apresentam o mundo, abrem o mundo para torná-lo parte do nosso próprio mundo e para que também nos tornemos parte dele.

A **tecnologia** é trazida como outro elemento do escolar. Para ilustrar a relação da Escola com a tecnologia, que pode parecer estranha a princípio pelo fato de a tecnologia encontrar-se ainda muito associada ao mundo do trabalho. Mas que ganha sentido, ao entendermos que ela se refere para Masschelein e Simons (2018), aos elementos que compõem a Escola e o trabalho do educador. Ele se refere à lousa, à cadeira, à caneta, o livro, o papel, resumos, atividades, os métodos de ensino. Elementos que compõem o cotidiano de uma Escola comum, como as que frequentamos todos os dias.

São esses instrumentos utilizados para que a Escola possa tomar forma, criar interesse, apresentar o mundo, despertar o olhar dos escolares para o que lhe segue sendo revelado, nessa experiência que é na verdade o ponto de partida, do exercício, do engajamento e da própria formação. essa formação, que não se dá de forma única para todos os escolares, mas que se refere à oferta de experiências a cada indivíduo.

A Escola tem a ver nesse contexto com a experiência de potencialidade (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2018), pois ela torna possível, ao chamar esse aluno, esse escolar para uma experiência de atenção, que se suspendam as determinações e que tenhamos então um ponto do qual todos podem partir, nos levando ao encontro da **igualdade**. Entendemos que a Escola pode ser esse lugar, um lugar de igualdade, igualdade que “[...] não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, não há motivos para privar alguém da experiência de “ser capaz de” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 69).

Nesse movimento de nos encontrar com diversos aspectos, nos encontramos também com uma importante figura – o professor ou a professora – nos encontramos, porque eles, assim

como as crianças, estão dia após dia compondo a Escola e esse escolar e carregam no seu fazer algo singular apresentado – o **amor**. Quando nos referimos à docência, falar do amor pode se tornar um desafio, pois nos colocamos diante da necessidade de situar e compreender a docência como uma profissão com aspectos que envolvem a profissionalização e não apenas uma vocação, algo extremamente necessário, que ainda é fortalecido em muitos espaços de Educação e discursos. Mas o amor que aqui falamos, não é um amor de uma mãe por um filho, de um filho por seu pai, mas do **amor que é público**, pois a Escola é um *espaçotempo* “onde se experimenta, de forma comum, compartilhada, um amor pelo mundo tal como ele é, pelas coisas do mundo, onde se ama em comum certa dimensão do “estar no mundo” (KOHAN, 2014, p. 19).

E como é trazido por Masschelein e Simons, esse amor se evidencia na figura dessa docência através de seus Gestos mais simples e comuns, que evidenciam o seu amor pelo conhecimento, pela causa, pelo mundo, por seus alunos. Mais do que fazer algo, o professor está envolvido nesse algo – porque é Escola.

Uma questão de preparação, esse é outro ponto pensado nessa forma escolar a qual estamos pensando e ela já de início traz novamente a questão que nos persegue – *qual é o propósito da Escola?* – não temos uma resposta específica, não temos temas, conteúdos, temos algo que fala sobre a forma escolar, algo que diz sobre esse fazer da Escola não ser sobre a formação destinada a um fim como já vínhamos pontuando. Mas pensar a preparação que é feita para ela própria. Não ignorando a existência de uma sociedade e a necessidade de que, ao sair, esses escolares precisem atuar no mundo do trabalho, mas entendendo que a formação que se pauta por exemplo em competências, da conta de determinadas habilidades, para um determinado contexto, mas não necessariamente possibilita aos seus escolares o exercício de aprender a aprender.

Por fim, Masschelein e Simons (2018) nos desafiam a pensar a **responsabilidade pedagógica** que existe nesse fazer da Escola, materializando-a em certa medida no fazer do professor e nos dizem que “[...] formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo Escolar”” (2018, p. 97 e 98).

Precisamos pensar que a Educação é um processo que envolve os muitos atores, muitas tecnologias (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), envolve um exercício de relacionar-se com o

outro, com o mundo, de estar e apresentar ao outro o seu mundo. Por ser a Escola de muitos, ela é também um espaço de múltiplos Gestos. Quando recuperamos principalmente esses elementos, esses Gestos, dentro da Escola, o fazemos partindo da ideia de que esses movimentos podem compor também uma Educação de muitos, que dê passagem a essas múltiplas existências.

Figura 9 - Meu espaço favorito



Fonte: A Autora, 2019.

4.4 A Escola como um *espaçotempo* de Gestos infantis

O apreender como uma inutilidade para enganar o tempo.
(Skliar, 2014)

Dizer do tempo, falar da Infância e da Escola nos leva a um encontro, um encontro com diferentes experiências de tempo que podem habitar um mesmo espaço ainda que com maior ou menor intensidade. Mas não falando apenas da Instituição Escola, do dispositivo Escola, buscamos pensar anteriormente uma “forma escolar”, essa forma que Masschelein e Simons (2015; 2018) descrevem e que proporciona uma suspensão do tempo, abre espaço para a experiência. Falar de experiência, é falar também do tempo, desse tempo *aión*. O tempo da experiência é o tempo *aión*, um tempo que dura, que é puro presente (KOHAN, 2020a), esse

mesmo tempo da Infância, tempo dos Gestos. Só se pode fazer Escola nesse tempo infantil (KOHAN, 2020b), essa Escola que pode assim como a Infância habitar outros lugares, outros corpos, outros pensamentos.

A forma escolar nos ajuda a pensar que há um outro modo de fazer Escola, um modo que talvez esteja na Escola, mas que não está em primeiro plano. Como desde a antiguidade a Educação foi pensada como essa “arte maior”, uma “*tekhne*”, como algo que poderia ser aplicado a todos os indivíduos, desenvolvendo-se também como uma ciência maior que foi pouco a pouco sendo aprisionada aos cânones do que se pensa ser uma boa Educação (GALLO, 2014), o que é mínimo, é muitas vezes deixado de lado, ou como melhor podemos dizer, acaba escapando aos olhos daqueles que estão nesse *espaçotempo* da Escola.

Silvio Gallo faz referência aos termos menor e maior, compreensões que nos ajudam a pensar esses dois movimentos em relação à Escola, a partir dos escritos de Deleuze e Guattari em um livro publicado em 1975 sobre Kafka. Na ocasião os filósofos referiam-se a uma “literatura maior que seria aquela produzida segundo os cânones instituídos no contexto de uma “língua maior” devidamente regrada e organizada, da qual não se pode desviar” (GALLO, 2014, p. 20), pensando nesse contexto no Alemão e na escrita do grande romancista Goethe. Em contrapartida, a escrita de Kafka escapava de um formato canônico, claro, límpido, como refere-se o próprio Gallo (2014). Realizava ele desvios, encontrava-se com uma outra forma de linguagem, uma outra experiência de escrita:

Kafka, na rua dos alquimistas em Praga, escreve em alemão, mas um alemão sujo, poluído pelo encontro com iídiche do gueto judeu, manchado com o linguajar das ruas e dos becos, das pessoas comuns. Um “alemão menor”, transformado pelas múltiplas experimentações que, para além das regras, o fazem proliferar, crescer, ramificar-se. Uma língua aberta à mudança e à criação, bem ao contrário da língua canônica que Goethe usou como veículo, esse alemão impuro, múltiplo, plural, que Goethe usou como veículo. Esse alemão impuro, múltiplo, plural Deleuze & Guattari chamaram de “língua menor”. (GALLO, 2014, p. 21)

Novamente, como Gallo (2014) se refere ao uso que é feito mais uma vez pelos filósofos que utilizam o par de conceitos menor/maior, em relação não só à língua, à literatura, mas também em relação à ciência, à própria filosofia. Gallo descreve esses termos nos ajudando a entender que “o maior é reservado para a produção oficial, bancada, reconhecida pelo estado; o menor é reservado para o marginal, para aquilo que foge, que escapa, que deriva...” (GALLO, 2014, p. 21).

Não queremos dizer que não há criação no âmbito maior, porém “ela é contida e gerida pelas regras que são controladas com zelo pelo estado” (GALLO, 2014, p. 21); enquanto que

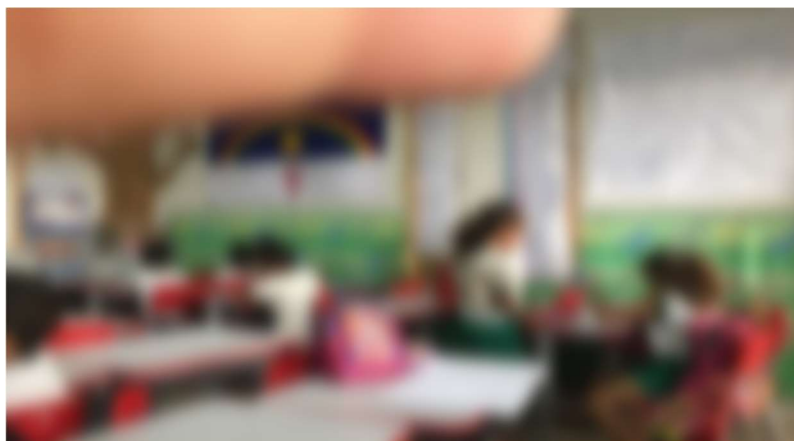
no que se refere ao menor, “na marginalidade do menor, por seu lado, a ausência de regras, ou então regras muito mais fluídas ensejam uma criação mais radical, mais nua, mais selvagem” (GALLO, 2014, p. 21). É importante pontuar que esses movimentos podem se dar de diferentes formas: em separado, se atravessarem, se encontrarem, distanciarem e como trazem Deleuze e Guattari (1997), também se complementarem, pois pensamos que em uma possibilidade de encontro, o que está posto como maior tem a sua inspiração afluída pelos movimentos marginais do que é compreendido como menor. Da mesma forma, o menor nada seria se não afrontasse tantas exigências, formas e modelos postos por esses cânones (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

O que poderíamos pensar como maior e menor no cotidiano de uma Escola? Como já apontamos direções, podemos dizer após a pergunta que pensamos que esse tempo cronológico, encontra-se de forma majoritária ditando a ordem do *espaçotempo* da Escola. A Escola contemporânea moderna que vem sendo cada dia mais ocupada e habitada por um tempo de produção, cronológico, que se materializa nos currículos sequenciados, seriações, idades com habilidades esperadas a serem alcançadas, um relógio que marca as horas para tudo e as encaixa dentro de uma rotina.

No entanto, ainda que exista um movimento de captura e regulação, há sempre algo que escapa. Algo que talvez se encontre nos intervalos, nos desvios do olhar, nos diálogos “paralelos”, nos corredores e caminhos que são trilhados tantas e tantas vezes, nas idas ao banheiro, na visita à banca do colega, no abrir da bolsa para olhar o brinquedo, por exemplo. Algo que habita essas brechas, esses entremeios, e que vai emergindo, rasgando, explodindo, rompendo e transformando aquele *espaçotempo* em um lugar de experiência, de vida, de potência, de devir e porvir.

Acreditamos que é lá que nos encontramos com os Gestos, com a Infância, com o escolar... com o professor que desperta seus alunos para o amor ao mundo, ao público. Com a criança que interrompe de alguma forma, através de seus Gestos, o *khrónos* que ditava a regra daquele *espaçotempo*. Com os deslocamentos outros promovidos por um Gesto de escuta, de atenção. Com movimentos maiores e menores que se entrelaçam e nos entrelaçam nas experiências que encontramos em meio à Escola.

Figura 10 – Encontro de movimentos



Fonte: A Autora, 2019.

Assim podemos pensar a Escola como um espaço de encontros e pensá-la também como o lugar de encontro com Gestos que nos permitem profanar o pré-estabelecido, demarcado, institucionalizado. O ato de profanar para Agamben (2009) é justamente a devolutiva, a restituição do sentido primeiro, quando é devolvido ao homem aquilo que foi retirado de seu uso, para torná-lo novamente público, então nesse encontro da Escola com os Gestos da Infância, poderíamos pensar a possibilidade de que ela possa ser também esse espaço de profanação.

Entendemos quando é dito que são “os gestos que dão sustento a experiência de filosofar na Escola” (OLARIETA, 2015a, p. 4), são eles que anunciam e materializam esse modo de fazer Escola inspirada na “forma escolar” inventada pelos gregos e reinventada todos os dias pela Infância e por todos aqueles que são habitados por essa experiência infantil, que sejam professores, poetas, artistas, ou qualquer outro, interrompido e atravessado pela força inventora da Infância (KOHAN, 2020). Aquela talvez que tenha visitado o *espaçotempo* de uma leitura, que se transformou em brincadeira, muitos saltos sobre os pés que apontam em todas as direções, quando de repente um vento balança as folhas da árvore e uma delas é lançada na cabeça de *Branca de neve*, que brinca saltitante.

Figura 11 - A casa do anjo



Fonte: A Autora, 2019.

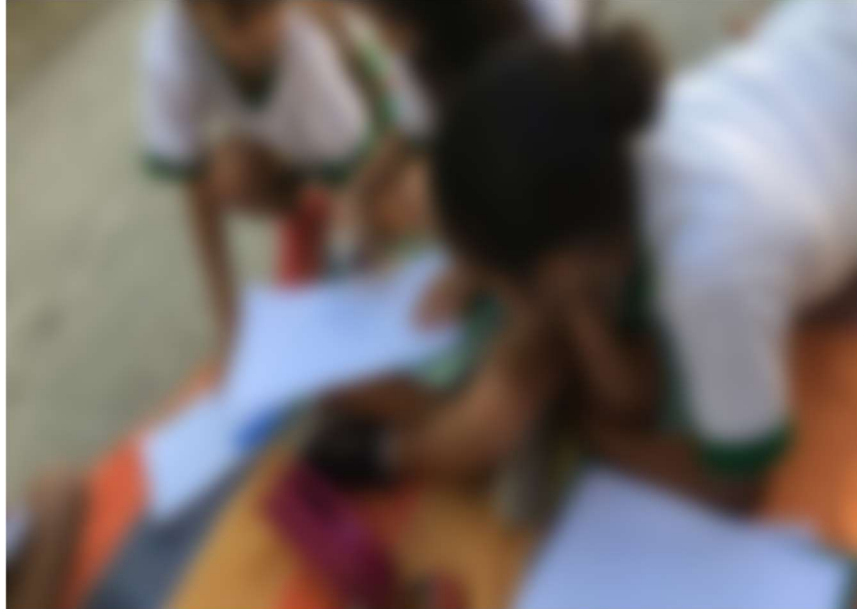
- *Nossa, o que foi isso?*
- *Foi uma folha (Responde a sua colega)*
- *Será que algum anjo deixou cair? Ou “não será que não foi” o anjo brincando de pingar coisa em mim lá do céu?*
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Até hoje eu não sei o que aconteceu de verdade, se foi o que meus olhos viram ou o que meus ouvidos escutaram. Afinal, não carecemos sempre de razão, necessitamos, na verdade, sempre desse exercício de “estar junto” (SKLIAR, 2019) no qual implica educar, habitar a Escola, encontrar-se com a Infância. Talvez aquelas palavras tenham tornado possíveis ver de um outro modo, tenha tornado visíveis não apenas a folha, o movimento da criança e a resposta da coleguinha, mas justamente a invencionice daquela menina, seu modo de ver o mundo e o “modo de existência” (LAPOUJADE, 2017) daquela folha sob o olhar daquela criança.

De todo modo, seja o que tenha acontecido, é esse olhar que desejamos partilhar. Esse olhar para o que é mínimo, para essa gestualidade infantil em meio ao *espaçotempo* da Escola.

5 (DES)CAMINHOS DO GESTO DE FAZER PESQUISA

Figura 12 – Pesquisando a pesquisadora



Fonte: A Autora, 2019.

- O que você quer saber daqui, tia?
Essa foi umas das primeiras perguntas que chegou aos meus ouvidos hoje e os despertou, por que o que afinal eu queria saber ali? Essa pergunta também está me fazendo companhia. Horas eu acho que já descobri, depois não sei mais.
Eu tenho me perguntado isso todos os dias e rascunhado respostas nesse diário de bordo, no meu pensamento e também as professoras. Mas eu não soube responder quando a pergunta veio dessa criança, ela também não me obrigou a responder, talvez a diferença entre a pergunta de um adulto e uma criança esteja justamente aí.
Ela foi um gesto?

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

5.1 Uma pesquisa, um caminhar, muitos passos, tantos Gestos...

Chegamos ao ponto em que colocamos todo o nosso desejo de tornar visíveis os processos, afetos, encontros, traçar aqui um mapa. Um mapa das experiências das crianças em

um *espaçotempo* movente, fluido, atravessado por linhas de força e resistência, desejos e pela experiência de estar junto vivenciada por crianças e adultos.

Falar dessa Escola pública a qual habitamos por um tempo, fazendo uso das palavras de Graciliano Ramos ao (re)inventar e lembrar de sua Infância em seu livro que partilha desse mesmo título, a Escola para ele é lugar de pouso, para nós a Escola é lugar de parada. É importante reafirmar antes de tudo que essa escrita não se aproxima de um exercício de esquecimento, apagamento ou qualquer coisa parecida de aspectos da Escola que precisam ser revisitados e repensados, que precisa sensibilizar-se ao olhar daqueles que a fazem em relação a muitos aspectos, isso inclusive se faz presente, é percebido a todo momento. Porém é preciso pensar e trazer o que emerge, nasce, o que se cria, o que se inaugura nesse contexto... a Escola é viva, é exemplo de vivacidade, de força e isso nunca deveria passar despercebido, ser ocultado e na verdade não passa, não é. São experiências, são Gestos que emergem, mas que nos escapam assim como escapam em meio à rotina, às atividades, ao currículo. Os Gestos das Infâncias, sejam elas dos adultos ou das próprias crianças, instauram um *espaçotempo* que afirma a potência dos infantis, eles explodem, rasgam, fulguram.

A Infância nos questiona, pensar esta pesquisa me faz de imediato ativar as memórias que inquietam, pois há um movimento, que incomoda e encanta, pois se aclara para nós o que naquele espaço não cabe e por outro lado a Infância nos mostra como ela cava brechas e é isso que temos no final, brechas, espaços, aberturas de mundo. Mas aqui ainda é o começo, o momento de falar desta pesquisa, desta maneira de fazer pesquisa que amplio para o exercício de gestar também essa escrita, como possibilidade para nos aproximarmos da Infância. A partir desse estar junto, nos lançamos em um desafio – (des)educar o olhar para ver situações, experiências, Gestos que muitas vezes passam despercebidos, não pelo desejo de silenciá-los, mas porque de alguma forma esses Gestos situam-se em um outro tempo, um tempo que muitas vezes é interrompido, deixado de lado, sufocado; mas não falamos de um único tempo que habita a Escola e por esse motivo, falar sobre eles tornou-se também importante.

Para isso, agora, precisamos escrever.

De algo, já sabemos, o Gesto da escrita não se dá no vazio de sentido, escrevemos para dar voz aos nossos pensamentos e reflexões, ou ainda como coloca Deleuze,

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é necessário que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo. O estilo cava na linguagem, diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar,

surgir um clarão que sai da própria linguagem. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra em torno das palavras, entidades cuja existência mal suspeitávamos. (DELEUZE, 2013, p. 180)

Essa escrita surgiu então para dar vida, liberar essa vida que se encontra na Escola e está também nos registros e na memória. Pensando-a como um Gesto, sabemos que ela pode colocar luz sobre o que muitas vezes não conseguimos ver, afirmar a existência (LAPOUJADE, 2017) da Infância, das linhas de fuga do pensamento, dos encontros vividos e de outros tantos Gestos que habitaram o *espaçotempo* da Escola. E sabemos que assim essa escrita não é só nossa, não é só minha, ela é também sobre para quem escrevemos. Mesmo que em primeiro lugar escrevamos para nós mesmos, escrevemos “também para compartilhar, para dizer algo a alguém, mesmo que não o conheçamos, mesmo que nunca venha a ler o que escrevemos” (LARROSA *apud* SKLIAR, 2014).

Escrevemos também, por que o Gesto de escrever, a escrita, é também política, ela “torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano, esse outro que Lyotard chama de Infância” (KOHAN, 2010b, p. 126). Realizar essa construção escrita é um exercício de revisitar tudo aquilo que foi vivenciado com tanta intensidade, e é também uma experiência tão desafiadora quanto a vivenciada em campo com as crianças, pois como afirma Kohan (2010b), o desafio está em, mais do que “escrever a infância, deixar-se escrever por ela” (p. 126).

Falta fôlego ao pensar, o mesmo que faltou também em meio às brincadeiras, aos deslocamentos, aos abraços, atividades com uma turma de quase 30 crianças, da insegurança que pairava em mim tantas vezes e neles também, em situações das mais diversas e dos silêncios que ecoavam e escoavam como água que vasa de uma represa cheia, pois algo sempre escapa e isso afetava e afeta, mas por afetar despertou também o afeto, criaram-se laços. Sinto saudade, é impossível não reviver essas emoções que me acompanharam desde a saída pelos portões da Escola, até o relembrar as palavras de Huck que fizeram morada em meu pensamento:

Ah, tia... a gente vai “santcha” muita saudade da senhora! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Naquele momento a palavra lançada ao mundo foi corrigida pelas crianças “*É sentir, menino...*”, porém aquele “*santcha*” nem precisava de correção ou até mesmo tradução, pois aquelas palavras deram a sentir algo que me colocou diante do passado, presente e futuro em um mesmo instante. Eu não queria sair dali, mas também não poderia ficar e já sentia a falta deles também!

Ah, meu amor! Eu também vou sentir muita saudade de vocês! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Respondi, e para além dos clichês, era verdade! Essas palavras e todo esse movimento sentido me fazem pensar na herança deixada pela ciência que podemos pensar também como maior, tomando mais uma vez como referência os termos maior e menor já tratados anteriormente, um modo específico de fazer ciência que nos ensinou a necessidade do passo a passo, da generalização, da objetividade, do controle e da neutralidade, na qual o pesquisador assume o lugar de distância, o cumprimento de procedimentos, garantindo que o mesmo não seria afetado pelo contexto de investigação, tornando válido assim o conhecimento produzido (GUEDES; RIBEIRO, 2019).

Porém, como posto por Guedes e Ribeiro (2019) esse modo de fazer pesquisa, essa ciência “não foi capaz de responder aos problemas que ela mesmo se colou” (p. 16), realidades, contextos, temas não podem ser abarcados por uma ciência que ignora as subjetividades, a complexidade do Gesto de fazer pesquisa. Na verdade, “nenhuma forma de conhecimento pode ser capaz de abarcar e explicar tantas multiplicidades, singularidades e formas de ser, estar e habitar o mundo!” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 16). A pesquisa nas ciências humanas, na Educação, na Escola, com crianças e professores, diz respeito a um exercício de pesquisa, um Gesto, que proporciona encontros com experiências de vida.

Elas me fazem também pensar na escolha metodológica que fizemos nesse exercício de pesquisa, no qual nos lançamos ao desafio de se deixar e se esquecer no olhar, deixar vibrar, ser afetado e sentir o movimento de pesquisa, para onde devemos seguir, “[...] sair do que se é, para criar outros possíveis de ser” (CORAZZA, 2002). Esse foi o nosso desejo desde o início foi construir uma pesquisa permeada por afetos, por Gestos, pela Infância e pela vida, e também que essa escrita tornasse isso visível. Tudo isso que compõe mais um retalho desse nosso movimento de pesquisa e vida.

Vamos começar então pelo nosso encontro com a cartografia.

5.2 A cartografia na pesquisa em Educação

Penso que seguimos construindo um caminho durante toda essa escrita que é revelador. Ao chegarmos aqui já é possível compreender que intentamos nessa nossa experiência de pesquisar com crianças desmanchar algumas certezas e caminhar ao encontro de um movimento

de pesquisa outro. Pensamos junto a Guedes e Ribeiro (2019) que “não há como não desconfiar dos lugares cristalizados, das clausuras, das obrigatoriedades, das naturalizações, seja no campo, na vida cotidiana, na arte ou na ciência” (p. 20-21).

Ainda na dinâmica da minha vida de professora, em um dia comum de “aula remota”, essa realidade impensada que nos atravessou, não sei muito bem como chegamos ao diálogo sobre casas, sobre espaços. Foi em meio a esse diálogo que uma das crianças falou sobre como ela gostava de casas com jardim, com quintais, porque nessa casa se podia brincar. Então fiquei a pensar, porque no momento não pudemos seguir com a conversa sobre esse pensamento, outra criança falou e depois outra e a colocação se foi.

Mais tarde pensando ainda no que ela havia dito, me peguei a pensar na organização de um espaço que quando muito organizado, higienizado em sua arquitetura (móveis brancos, paredes brancas) seja uma casa, uma Escola, um consultório nos sentimos intimidados. Aquela criança me falava, muito provavelmente, como a grama e o quintal a convidava para brincar e eu pensava como aqueles outros espaços engessavam nossos movimentos.

Se formos pensar essa ideia do espaço aplicada à vida ou à pesquisa, da mesma forma nos encontraremos com essa sensação. A pesquisa pode ser esse espaço livre também, pode ter uma forma que dê vontade de brincar, de pensar, de perguntar, uma pesquisa que assuma uma forma mais infantil que assim como a Infância seja “a força dos inícios” (KOHAN; BERLE, 2019), mais do que, propriamente, algo que encaixa-se em etapas, cronologias.

Indo além, o movimento da própria vida, nem de longe se dá de forma tão organizada, higienizada e linear, sendo assim, tão pouco poderia essa pesquisa se desenhar de tal modo. Não poderíamos pensar um movimento de pesquisa que se enquadrasse metodologicamente em fases muito determinadas, formatadas, cronometradas. Pesquisamos a Infância, os Gestos e a Escola, ou seja, pesquisamos a vida que acontece entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, suas relações, interações e tudo que possa marcar suas vidas (GUEDES; RIBEIRO, 2019).

O nosso Gesto de pesquisar com a Infância, precisava de um fio que alinhavasse todo o percurso, costurasse nossos retalhos de memórias, leituras, escritas, Infância, Gestos, Escola, *Skholé*, tempos diversos, de imagens e experiências. Nos encontramos então com a cartografia que nos permitiu experimentar um outro modo de fazer pesquisa, uma pesquisa tal qual um Gesto, que nos permitisse sustentar e profanar, desbotar contornos (GUEDES; RIBEIRO, 2019)

nessa “vida que pulsa e não para de movimentar-se” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163) seja nos territórios existenciais dentro ou fora da Escola.

A Cartografia é pensada por Deleuze e Guattari como um método que visa acompanhar a dimensão processual da realidade (KASTRUP, 2015), entendendo-se que assim como a vida, a pesquisa é composta por múltiplas linhas que aproximam-se, distanciam-se, atravessam-se, desenhando mapas de experiências, afetos, de intensidades (SIMONINI, 2019).

Praticar a cartografia, na pesquisa em Educação, exigiu de nós a compreensão de que mais do que um método de pesquisa, a cartografia implica, como nos ajuda a refletir Oliveira e Paraíso (2012), em um modo de pensamento, ela “se adapta aos acidentes do terreno [...] desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em Educação” (p. 163). Assim sendo, ela pode ser pensada como um método de pesquisa inventivo, que seja talvez uma das coisas mais difíceis da pesquisa em Educação, multiplicar formas de abordagem (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012) que compreendam a realidade e alteridade desses outros que passam a compor conosco a paisagem dessa pesquisa.

Assumimos então a multiplicidade de linhas, de caminhos, de existências e a possibilidade da utilização de diferentes abordagens, aproximações com outras “metodologias”, com outros instrumentos de pesquisa e a cartografia nos possibilita esse movimento pois não há na cartografia um instrumento específico de pesquisa (SIMONINI, 2019). Há na verdade um cartógrafo ou uma cartógrafa que intenta a produção de conhecimentos no percurso de pesquisa (KASTRUP, 2015).

5.3 Muitas formas de caminhar

Ao pensar o Gesto de “caminhar”, de imediato lembrei-me dos caminhos que traçávamos, ainda criança, para a chegada nos sítios dos nossos parentes, avós, tios avós, pois mais do que chegar até lá, o Gesto de caminhar tinha em si um significado. Cunha (2014) traduz um pouco esse sentimento ao dizer que “caminhar”, “deslocar”, são verbos encarnados em sua vida e na vida dos nordestinos, Severinos e Severinas, adjetivação inspirada na obra de João Cabral. Pensar essa vida nordestina é pensar também essa existência nômade, esse ir de um lado para o outro em busca de algo melhor e dessa forma sou também Severina, Filha de Severinos, neta e sobrinha.

Mas, ao pensar nesse Gesto de caminhar, recordo-me sobre como chamava a atenção o olhar atento que tantas vezes nesses trajetos meu avô dedicava a cada palmo de estrada, um olhar à espreita que atentava para cada pegada, cada pedra, cada cheiro, cada fruta que havia nascido ou se lançado ao chão, por ter chegado o seu tempo de colheita. Aqueles passos eram suaves, silenciosos, apesar da firmeza com a qual eles eram fincados no chão. Essas lembranças me fazem pensar o caminhar também neste movimento de pesquisa, no qual tantas vezes senti a necessidade de tomar de empréstimo esta forma de olhar, de pisar e atentar para os detalhes.

O caminhar, esse Gesto tão comum anunciado aqui como memória, como palavra, torna-se também elemento desse nosso processo de produção de dados no campo, ora ele é Gesto de acolhimento, ora ele é possibilidade de aproximação, foi também um dos objetivos iniciais traçados em nossa pesquisa. Mas não como regra a ser seguida, sim como uma pista, entendíamos que para acompanhar os movimentos da Infância no *espaçotempo* da Escola, precisaríamos caminhar.

5.4 Pistas sobre a chegada ao campo

Junto a essa pista, outras também foram apresentadas. A ideia da cartografia, de acompanhar processos e seguir até o campo sem tantas certezas, abertos aos movimentos e afetos emergidos do campo, não dispensa a possibilidade de que algumas pistas sejam pensadas sobre esses primeiros movimentos em campo “elas são como referências que concorrem para a manutenção de uma abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 13).

Pista 1. Como já falamos, se queríamos conhecer os movimentos da Infância, seus Gestos, pensamentos... nos deslocar junto a Infância, caminhar pelo *espaçotempo* da Escola, e tendo atenção aos elementos que comporiam aquela paisagem;

Pista 2. Se pensamos a Infância como uma condição que pode habitar qualquer forma, o nosso olhar não poderia ser apenas para a Infância que habitava a criança, mas para todos que habitavam aquele *espaçotempo*;

Pista 3. Talvez precisássemos mobilizar aquelas Infâncias, convidá-las para brincar, agitar, explodir a inventividade, intensificar essas existências que poderiam habitar aquele *espaçotempo* ou que já o habitavam.

Pista 4. Por fim, o desejo de que o Gesto fosse um dos pontos principais abordados em nossa pesquisa, anunciava um desafio de encontrar talvez com alguns desses Gestos naquele *espaçotempo*. Acreditávamos que ele habitava junto a Infância e a forma escolar da Escola, mas como encontrá-lo? Como possibilitar que esse Gesto fosse visto também por outras pessoas?

5.5 Início da caminhada – O encontro com o Alto do Moura

O Alto do Moura surgiu para nós em um momento especial e crucial da pesquisa, a sugestão veio a partir do olhar para os Gestos, para as imagens e para a arte. Conhecido como o maior centro de Arte figurativa das Américas, reconhecido pela Unesco, o Alto do Moura é um dos bairros mais conhecidos da cidade de Caruaru, situada no Agreste Pernambucano. Esse bairro que se apresentou de um modo diferente, percorrendo suas ruas diferentes imagens desse lugar nos encontravam.

Figura 13 - Pórtico do Alto do Moura



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 14 - Flores do caminho



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 15 - Caminhante



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 16 - Minha infância pela rua



Fonte: A Autora, 2019.

De acordo com M. Silva (2014), entre outros elementos Caruaru se destaca por sua cultura:

[...] a cidade é conhecida como um celeiro de artistas, sendo considerada o berço de diversos segmentos artísticos, como a música, a literatura, o teatro e o artesanato. Dentre esses segmentos, um dos destaques fica por conta do artesanato, arte popular que tem como polo principal de produção o conhecido Alto do Moura, que também é considerado outro grande polo turístico. (SILVA, M., 2014, p. 87)

O Alto do Moura é conhecido por ser o centro da produção da arte do barro, com nomes muito conhecidos, como, por exemplo – O Metre Vitalino – ceramista. Em 2021 completou-se 58 anos de seu falecimento, porém o legado de Vitalino trouxe grande visibilidade tanto ao bairro, como também para a arte do barro. Hoje temos muitos outros nomes que vem pouco a pouco ganhando visibilidade.

O bairro segue com a tradição da produção de peças de barro,

Os saberes populares circulam nessa comunidade de forma singular; a arte do barro é passada de geração para geração, contribuindo na construção da história dos artesãos do Alto do Moura e na circulação dos saberes populares na confecção dos bonecos de barro, preservando a identidade cultural de seu povo. (SILVA, M., 2014, p. 88)

Antes mesmo de ir até o Alto do Moura, muitas vezes procurei pelo nome da Escola e outras informações sobre o bairro. Curiosa por saber que apareciam o endereço de duas Escolas, ansiosa por visitá-la, buscava na tentativa de descobrir onde elas ficavam, em qual parte do bairro elas seriam, como chegaríamos até ela, em qual local passaríamos nossas tardes? Apesar de ser de uma cidade próxima a Caruaru, curiosamente, conhecia o Alto do Moura apenas por nome até visitá-lo por duas vezes, porém, nas duas situações, havia chegado apenas até a rua principal e a dúvida permeava meus pensamentos sobre: o que haveria depois?

5.6 Toda caminhada começa no primeiro passo

Como nos canta Flávio José “toda caminhada demanda um primeiro passo”. E o nosso primeiro passo se fez. Começamos as visitas ao Alto do Moura em um dia de chuva, um caminho, ao menos grande parte dele, até então desconhecido, o motorista do carro de aplicativo que me levara até o Alto do Moura me ensinou um novo caminho. Esse sentimento de visitar um lugar novo, de fazer um percurso novo é estranho e inquietante:

Eis que preciso dar mais um passo nesse processo de pesquisa no qual estou a caminhar. O caminhar de acordo com Masschelein é algo ao que somos convidados ao nos lançarmos no exercício de educar o olhar. Pois bem, caminhar, foi isso que passamos a fazer. No Alto do Moura, na E.M. Mestre Vitalino e no anexo que abriga a Educação infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Assim começou nosso desafio. Todo o processo de pesquisa constitui-se de muitos desafios, linhas que nos atravessam, pelas quais somos atravessados a todo momento e nesse caminho curiosamente passo a rememorar tudo o que foi vivido até então, toda a insegurança, o medo de iniciar a pesquisa, a descoberta dos autores, dos conceitos e agora, mais um sentimento, a curiosidade e o desejo de conhecer.

No caminho começo a sentir a diferença do clima, é realmente curioso como no Alto do Moura a sensação é de que não estamos mais em Caruaru. Você olha e vê as crianças brincando na praça, descendo para a escola com seus familiares a pé, pois a maioria das crianças moram muito perto da escola, poucas vão com as famílias de carro, moto ou ônibus. No caminho até o cheiro é diferente, parece um cheiro doce, acho que deve ser de alguma das fábricas do distrito, mas é curioso, lembra o cheiro de pipoca que comíamos quando crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Gostaria muito de tê-lo conhecido antes, visitados os ateliês e pensei em realizar esse movimento, porém o conhecer do Alto do Moura junto à minha pesquisa, era para mim um movimento importante e inédito, conhecê-lo a partir da Escola, das crianças, de seus relatos e

da observação. Assim como refleti e registrei tantas vezes através da escrita, muitas eram as diferenças sentidas em relação ao espaço, clima e organização do próprio bairro.

Cheguei de carro, passamos direto pela praça e fomos até a Escola, lá fomos recebidos muito bem por um dos porteiros da Escola que me encaminhou à secretaria onde relatamos o desejo de realizar o movimento de pesquisa naquele espaço. Fui redirecionada ao encontro com o supervisor e a coordenadora da Educação Infantil que muito gentil, conversou rapidamente comigo e então me encaminhou para o anexo junto com uma das merendeiras da Escola.

Nesse caminho, evidenciava-se para nós toda a intimidade que aquela senhora tinha com a Escola, com as crianças. A mesma nos falava sobre as aulas, sobre como crianças trazem alegria e narrava experiências em um curto período de tempo que alentou-se por alguns instantes, graças a simpatia e gentileza daquela senhora, que me levou até a Escola caminhando pelas ruas daquele bairro.

Um feliz encontro que nos levou ao encontro da Escola e de tantas outras pessoas que compunham aquele *espaçotempo*.

5.7 Uma Escola de Criança

Nomearam a Escola a qual convivemos como “***uma escola de criança***”, esse título veio das nossas conversas com as crianças que, ao falarem sobre a instituição que frequentavam, realizavam um comparativo com a Sede da Escola, para a qual eles iriam no ano seguinte e sobre a qual demonstravam curiosidade, mas também uma certa insegurança.

Nas **observações**, assim como nas **conversações** com as crianças, os professores nos ajudaram a compor uma primeira caracterização da rotina desse *espaçotempo*. Nossas visitas aconteceram durante alguns meses, meses que se transformaram no tempo de uma vida inteira, que nos ficaram “*pelo sempre*”. Para nos ajudar a realizar esse registro, o **diário de campo** nos fez companhia.

Essa primeira aproximação, não diferente do que poderia ser, consistiu na chegada de um estranho. Ali nada sabíamos sobre a Escola, assim como aqueles que compunham a Escola nada sabiam sobre mim.

- Oi, você é a “derotôra”?

- Então você é a prefeita?
- Ela parece com a prefeita!
- É uma tia nova?

Como cartógrafos nos aproximamos desse campo como estrangeiros visitantes, mas esse “território aos poucos vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (KASTRUP, 2015, p. 61). Esses questionamentos que nos chegaram pelas crianças, nesses primeiros dias, logo foram dando lugar a um outro movimento, movimento de aproximação e acolhimento. Eu estava deixando de ser estrangeira naquele lugar. As crianças nos permitiram isso, as professoras também!

O porteiro nos sorriu, claro que sempre sorri de volta, às vezes esse sorriso partia de mim. Entre sorrisos e conversas, “boas tardes” foram muitos, os assuntos eram diversos, o calor que fazia, o ônibus que já estava vindo “*Olha o ônibus, professora!*”, cafés, biscoitinhos e pães comprados no mercadinho ao lado da Escola que serviam de convite para os nossos momentos de “se achegar”. E assim fomos chegando e nos achegando, passando a fazer parte daquele espaço.

- Tia, você pode entrar na nossa sala pra assistir aula com a gente! (Mamão)
 - Tia, sente aqui comigo! Tem uma banca do meu lado! (Huck)
 - Adivinha, tenho uma surpresa (esconde algo), uma maçã porque a senhora é muito linda. (Luna)
- (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Os abraços, as brincadeiras, as cartinhas que chegavam, todos eles eram convites para me tornar parte daquele espaço vinham por todos os lados, só me restava aceitar!

5.8 Dois Gestos saltaram aos nossos olhos

O primeiro episódio ainda com o percurso e chegada à Escola, na vivência dos primeiros contatos e conversas, nos possibilitou acessar dois primeiros Gestos, o Gesto de ***caminhar***, o qual vivenciei junto a ela e através do qual pude perceber coisas que me chamaram a atenção. E também o Gesto de ***acolher***, acolhida por esses por sorrisos, gentilezas, conversas e experiências de vida.

Talvez essa sensação de acolhimento, viesse também através dos “boas tardes” que ouvia nas portas e calçadas das casas, das portas abertas, as calçadas com bancos, as pessoas a conversar, as crianças a brincar ao som dos pássaros que cantavam no final da tarde, do sentimento de vizinhança que se desprendia daquele cenário.

5.9 Chegamos à sala de aula

Iniciamos o nosso movimento de observação desde a nossa primeira ida à Escola, nosso primeiro contato foi com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que estava em um momento de leitura coletiva ao entrarmos na nossa Escola de Criança. Esta Escola se tratava de um anexo que atendia a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, algo diferente do que esperávamos. Intentávamos a aproximação com as turmas da Educação Infantil, mas entendíamos a importância de nos mantermos abertos ao diálogo também com esse primeiro ano que vivenciava a sua dinâmica no mesmo espaço das crianças menores. E assim o fizemos.

Permaneci os primeiros dias fora de sala, então, quando convidada, adentrava o *espaçotempo* da sala de aula. Nos ocupamos dessa aproximação com as docentes e com as crianças, nesses momentos de intervalo, cafés... mantivemos a nossa atenção flutuante e aberta para perceber os movimentos do território escolar, a questão que se coloca é justamente “onde pousar o olhar?” (KASTRUP, 2015). Essa atenção flutuante, a qual nos fala Kastrup (2015), possibilita que desfoquemos de elementos subjetivos, interesses prévios, para iniciar, entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa.

Tivemos então que realizar esse movimento de suspensão, para livrarmo-nos de algumas certezas, a primeira delas, que iríamos pesquisar na Educação Infantil. Foi no desenhar do movimento em campo que aos poucos nos aproximamos da turma de 1º ano que nos apresentou alguns elementos curiosos – para além do estar em um espaço junto à Educação Infantil, as crianças demonstravam uma intimidade com muitos aspectos da própria Escola (livros, espaços, brinquedos, colegas), apesar de uma rotina que se apresentava, ao menos de fora da sala, rotineira, o movimento Infantil que parecia habitar aquela sala, começou a me capturar.

Fui para casa pensativa e certa de que estaria ainda mais atenta a partir de então aos movimentos e convites que pudessem surgir, para iniciarmos aquela pesquisa brincante. E assim fizemos, naquele dia,

Cheguei e esperei o convite que veio logo de Sofia para me aproximar dela e conversar. Em seguida, me mantive na fila, o que gerou um espanto nas crianças, e fui junto com elas até a sala, lá ficamos todo o dia junto com as crianças! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Nos dias que se seguiram fiquei na sala do 1º ano, que era vizinha do espaço que funcionava como secretaria e biblioteca, muito próxima à cozinha. Uma das três salas que estavam situadas no anexo, foi meu lugar de pouso e passamos a traçar outros movimentos que uma pesquisa cartográfica infantil possibilita.

5.10 Movimentos outros de uma pesquisa infantil

Pensamos uma pesquisa que buscava dar passagem à Infância, aos Gestos e a forma escolar da própria Escola. Nos encontramos então com esses movimentos outros, inventivos, criativos. Essa pesquisa precisou se dar de um modo diferente, para poder trocar com as crianças e tocá-las (KASTRUP, 2015). No nosso caso, especificamente, esse movimento buscou encontrar a Infância, não apenas na criança, mas elas foram também partícipes desses processos. Desde o assentimento em relação ao desejo de participar da pesquisa, a escolha de seus nomes fictícios, a descoberta de instrumentos de pesquisa desviantes, estrangeiros da Escola, sobre o quais falaremos a seguir.

Pesquisar com crianças demanda de nós uma outra postura, que envolve a escuta, ouvir suas vozes

[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 8)

Sendo assim, essa opção metodológica, antes de mais nada, objetiva auxiliar na construção de uma visão outra sobre a Infância e a criança. Essa Infância-experiência situa-se em um *espaçotempo* outro, uma potência inventiva que se faz a partir do contato com o outro, com o mundo, através da pergunta, um dos Gestos infantis.

Iniciamos, então, como já dissemos, exercitando o nosso olhar, nossa escuta e nos dispondo a estar junto das crianças, dos professores, dos demais funcionários da Escola e do próprio cotidiano. Para percebermos esses movimentos, nos colocamos junto à Infância em uma tentativa de deslocar-se junto à elas pelo *espaçotempo* da Escola. Fosse em sala, no pátio, na cozinha...

Fizemos uso do **Diário de Campo**, como aliado para esses registros, um instrumento importante para a elaboração dos relatos que dão visibilidade aos movimentos experienciados

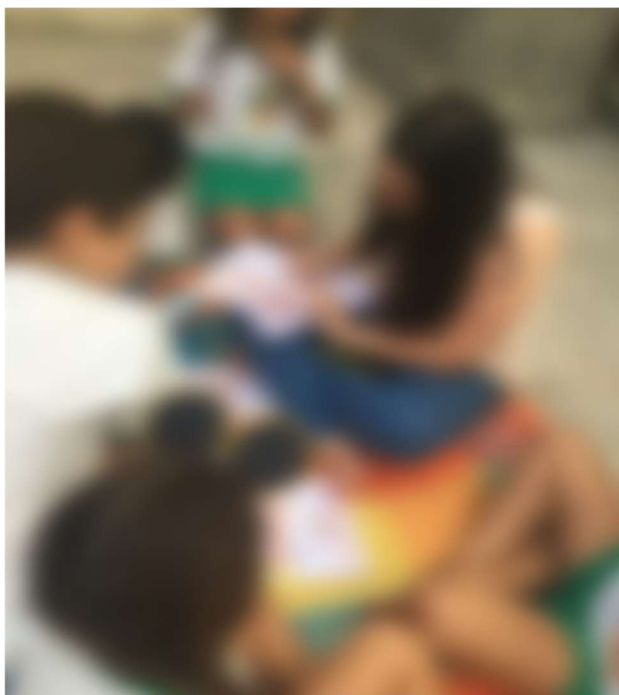
no decorrer da pesquisa (KASTRUP, 2015), em campo e fora dele. Em meio a essas experiências de deslocamentos e brincadeiras propúnhamos momentos de **conversações** vez por outra, em outros momentos aceitávamos os convites que nos chegavam e entrávamos em brincadeiras e conversas que já estavam acontecendo entre as crianças.

Antes de darmos continuidade à nossa pesquisa, o nosso estar com as crianças, precisamos realizar alguns movimentos, que são previstos na realização de pesquisas com crianças, questões que envolvem a ética na pesquisa (KRAMER, 2002). Para a participação das crianças criamos um momento no qual trouxemos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) os quais elaboramos em formato de história. Sobre ele pudemos conversar, ora eu realizava a leitura, ora algumas crianças o faziam, termo a termo, palavra a palavra fomos desvendando o que havia naquele documento “aqui fala sobre Infância, mas o que é Infância?”

Isabela: uma pessoa quando tem alguma lembrança quando era pequena!
Vênus: quando a pessoa lembra alguma coisa!
Alice: eu tenho uma lembrança que foi um elefante que a minha vó me deu!
Manoela: eu tenho lembrança.
Pesquisadora: Eu sou o Luís e estudo no primeiro ano do E. F.
Huck: a gente!
Gritos...
Manoela: Tia, é a senhora!
Huck: foi a senhora que fez isso?
Pesquisadora: Foi!
Branca de neve: Eu tenho 6 anos! Ô Que lindo!
Aurora: Também tenho 6 anos.
Pesquisadora: Eu sou a Juli...
Crianças: Anaaaa...
Branca de neve: É vocêeee... Oxiiiiii (risos)
Pesquisadora: Olha aqui onde eu estudo... (mostro a foto da universidade)
Aurora: Uauuu... que lindooo!
Luna: Eu queria estudar ali!
Manoela: Ai tia, que lindo! É lindo!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Perguntei então **O que podemos fazer na pesquisa?** E *Isabela* me respondeu “*Conversar assim sobre alguma coisa importante!*”, sim, isso nós faríamos e já estávamos fazendo com toda certeza. Seguimos a conversa: **Vocês querem saber mais alguma coisa sobre a pesquisa?** *Branca de neve* de pronto respondeu “*Eu quero, porque a gente fica na sala pensando o que vai fazer...*”

Figura 17 – Conversando sobre a pesquisa



Fonte – A Autora, 2019.

Aquele momento serviu para que as crianças também pudessem falar, conversar e dizer o que pensavam, sabiam sobre a pesquisa. E para que algumas palavras nos tocassem e nos fizessem perceber como aquele momento vinha sendo percebido por outras pessoas que faziam parte da Escola.

A professora *Dona Joana*, por exemplo, passou por nós e falou para as crianças “*Vocês tão muito importantes...*”, em outro momento, quando solicitei que *Maria Bonita* realizasse um registro nosso ela nos disse “*tem que registrar mesmo esse momento com eles*”. Ou seja, esse momento não parecia ser legal e importante só para as crianças, parecia ser também para as outras pessoas da Escola.

5.11 Qual será o seu nome?

Conversamos com as crianças, mesmo antes desse momento. Ainda na assinatura dos termos dissemos que teríamos que escolher outros nomes para que suas falas fossem usadas na pesquisa. No texto grandão que escreveríamos sobre nossas experiências. Para instaurar essa

conversa, resolvemos utilizar uma história que falava sobre nomes – *A velhinha que dava nome às coisas* – de Cynthia Rylant.

Como as histórias já faziam parte de seu cotidiano, histórias que eram contadas de forma encantadora pela professora, mesmo que usando apenas o livro de história, sentimos o desejo de inserir também outros elementos para tornar aquele momento ainda mais especial. Levamos então alguns elementos em uma caixa – fantoches, ursinhos, algodão, sachês de tecido com café, chá e um hidratante que seria o cheiro da velhinha, transportado da história direto para a mão das crianças, que ficou, pois não era difícil que as crianças rememorassem esse momento “*Eu gostei da historinha da velhinha e do cheiro dela*”, “*é, foi muito legal...*”, “*tia, tu tem o cheiro da velhinha*”.

5.12 Mais algumas pistas...

Essas brincadeiras, conversas, esse movimento de acompanhar esses Infantis é compreendida como uma atitude do aprendiz-cartógrafo, que cultiva “uma posição de estar com a experiência e não sobre esta” (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Nestes movimentos de “estar com”, encontramos pelo caminho mais algumas pistas sobre o que poderiam ser os nossos próximos movimentos:

Pista 1. Precisamos conversar mais, instaurar um momento para esses diálogos que tem acontecido, nos intervalos, em meio às aulas. Esses diálogos poderiam também acontecer com as professoras.

Pista 2. As crianças criavam enredos, produziam elementos e brinquedos, utilizando-se de elementos que haviam em sala, fosse a mesa, as cadeiras, as caixinhas de achocolatado que levavam para a hora do lanche. Mas algo se destacava e emergia com frequência, o uso do papel, que hora se assumia a forma de aviões, hora serviam para o desenho, vez por outra era uma espada, um escudo. Ao papel, assim como a esses outros elementos, era atribuído um sentido de existência por aquelas crianças (LAPOUJADE, 2017). O que mais poderíamos instalar naquele *espaçotempo*, que pudesse potencializar aquela criação ou criar possibilidades outras. Brincamos também de “mão na cabeça¹⁰” eles adoraram e em seguida cantamos a

¹⁰ Uma brincadeira que envolve comandos, hora do professor, hora das crianças, solicitando que executem alguns movimentos. Ao fazer, as crianças ficam paradas como “estátuas”.

música da estátua, ao terminar propus que fizéssemos de conta que éramos obras de arte e então todas as crianças permaneceram na posição em que estavam. A professora *Catirina* entrou na sala e deu continuidade à brincadeira, fingindo estar observando as obras e tecendo comentários. As crianças amaram e já me pediram para repetir, será que podemos explorar essa experiência?

Pista 3. As crianças descobriram a câmera quando estávamos no pátio no momento do intervalo. Quando as crianças começaram a dançar, brincar, rodopiar, pensei em realizar o registro desse movimento, então algumas crianças se aproximaram “tia, posso filmar com a teu celular?” Respondi que sim e desde então a câmera do celular, utilizada só por mim passou a fazer parte também dessas nossas vivências.

Pista 4. A Escola que foi o nosso lugar de pouso, como já trouxemos, estava situada no Alto do Moura, as crianças falavam muito do barro. Temos pessoas na Escola que também trabalham com esse barro, será uma possibilidade de experiência?

Pista 5. Observamos os nossos registros de fotos, as crianças disseram que são nossas memórias, que deveríamos fazer um quadro com elas. Podemos talvez criar uma exposição junto a eles?

5. 13 Instaurações

Lapoujade insere a partir do seu pensamento sobre as existências, baseado na escrita de Etienne Souriau, o conceito de Instauração e lança a pergunta “em que consiste o ato de instaurar? [...] Instaurar consiste em fixar a existência de um ser, assim como estabelecemos uma instituição, uma cerimônia, um ritual” (LAPOUJADE, 2017, p. 81). O ato instaurador é um Gesto, ele possibilita que essas existências ganhem em estruturação, em extensão, em consistência, ele torna visível, afirma, dá sustento à determinada existência.

Quando pensamos na Infância no *espaçotempo* escolar, entendemos que ela historicamente ocupou uma espécie de não-lugar, de não-fala e que, ainda hoje, nos convida a instaurar movimentos, Gestos que afirmem a alteridade, a sua potencialidade, sua existência para que a Infância e o Gesto Infantil encontrem esse lugar. Foi pensando essas pistas que desenhamos o esboço do que intentamos como instaurações, proposições que possibilitaram a Infância em Gestos tomar forma e se afirmar, no *espaçotempo* da Escola.

Esquema 1 – Instaurações



Fonte: A Autora, 2019.

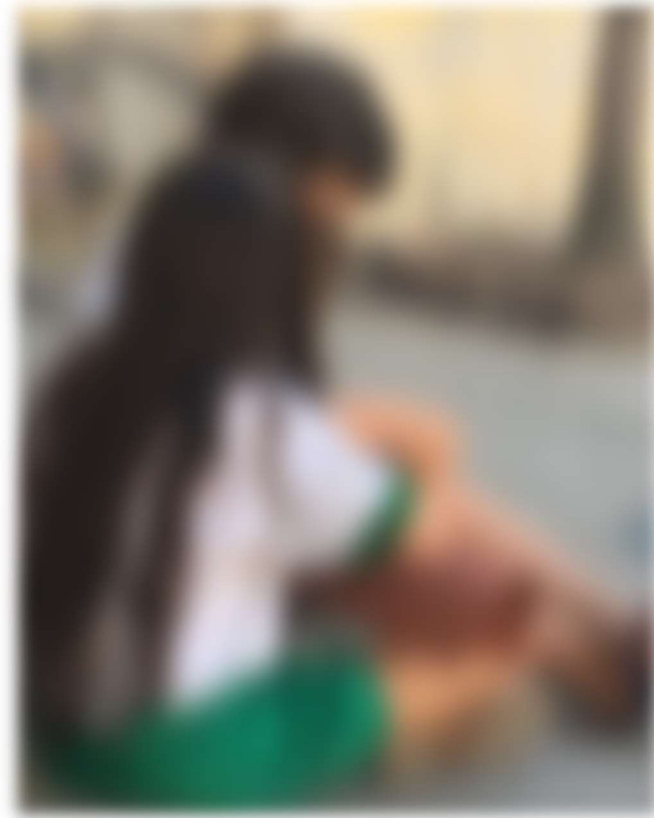
Cinco movimentos de instaurações foram então pensados. *Com a câmera nas mãos: as crianças*, na qual as crianças puderam registrar suas experiências e Gestos, utilizando câmeras fotográficas e câmeras de celulares. *Artistando-se*, compreendeu a possibilidade da brincadeira, da criação e exploração do movimento da criação com tecidos, caixas, canos de papelão, fantasias...

Amassa com a mão, amassa... abriu passagem para a materialidade do barro, elemento que fazia parte do cotidiano das crianças e das demais pessoas que faziam parte da Escola, enquanto que as conversações se instauravam nos diversos momentos do cotidiano, escutando a voz que ali já se fazia presente (SKLIAR, 2019). Cremos junto a Skliar que “[...] conversar é um gesto diferente, um encontro sem princípio nem fim que se desvia, avança e retrocede, perde-se e quiçá reencontra” (SKLIAR, 2019, p. 84).

Por fim, apesar de não existir um fim, uma experiência com imagens proposta pelas próprias crianças “*uma exposição de coisas lindas*” como nos disse o nosso *Homem de ferro* (2019), que promoveu um encontro entre todos que faziam aquela Escola.

6 FRAGMENTOS: GESTOS E GESTUALIDADES DO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR

Figura 18 – Estar junto



Fonte: A Autora, 2019.

*Eu quis prestar atenção
Tudo que é menor, mais lento e baldio
Deixo o rio passar tão voraz, veloz
Me deixo ficar
(Nas margens de mim - O teatro mágico)*

6.1 Uma Escola em Gestos

Em cada Escola, como trazem Guedes e Ribeiro (2019), existem histórias a serem contadas, aspectos culturais, histórias individuais, lugares de sombra e luz... podemos dizer também que nessas Escolas, há caminhos... talvez caminhos que já foram caminhados,

percorridos por aqueles que compõem a Escola, por aqueles que desejaram conhecê-la, que fazem dela a sua vida, mas será que há novos caminhos? Caminhos desconhecidos também?

A Escola, como já dissemos, encontra-se entre defesas e ataques e é muito questionado sobre esses dois movimentos; temos por um lado uma Escola que parece estar sendo cada dia mais controlada, formatada, ajustada aos objetivos externos, isso se torna uma realidade para nós, quando ouvimos a fala de docentes que atentam para a quantidade de orientações advindas dos diferentes currículos que organizam o cotidiano escolar, quando percebemos a rapidez do tempo destinado a um momento de intervalo ou ainda a preocupação excessiva com a necessidade de dar conta de determinados objetivos (leitura, escrita, livros); que minimiza muitas vezes o tempo dedicado ao pensamento, à brincadeira, ao diálogo e tantas outras iniciativas da própria Infância, que seriam, nesse sentido, livres de qualquer objetivo pré-estabelecido, principalmente pelo nosso pensamento dominado pela sensatez.

Carvalho, Silva e Delboni (2018) refletindo sobre a Escola como um dispositivo, entendem que ela não atua produzindo subjetividades, tão pouco como um processo de dessubjetivação, ele ocupa na verdade, junto a outros tantos dispositivos instalados na sociedade, a posição daquele que torna-se indiferente a esses processos e não dando lugar a “recomposição de um novo sujeito” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018). As autoras questionam, a partir da ideia de *pedagogização* apresentada por Masschelein e Simons (2018), sobre como a Escola “foca uma formação estreita voltada para os interesses do capital e da formação dos futuros cidadãos docilizados” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 805). Essa ideia de *pedagogização*, é pensada pelos autores junto a outras estratégias, a outros elementos, que são incorporados à Escola para domar esse tempo escolar livre e público (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Por esse motivo, Carvalho, Silva e Delboni (2018) questionam – se haveria mesmo a necessidade dessa defesa, estando a Escola presa a esses interesses do capital.

Entendemos como este questionamento é válido e nos acompanhou e acompanha em muitos momentos de reflexão e composição dessa escrita. Contudo, pensamos também junto as autoras a existência de um outro movimento, pois ao questionar sobre se “poderia a Escola agir no sentido de oposição de resistência e/ou de modo insurrecional ao estabelecido” as autoras nos apresentam o conceito de “máquina de guerra”, pensado por Deleuze.

A máquina de guerra seria a linha de fuga traçada nesse enfrentamento do dispositivo, a suas determinações. Essa máquina não teria uma forma única, tão pouco teria ela a guerra

como inimiga. A máquina de guerra “tem por objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga. O nomadismo é precisamente essa combinação máquina de guerra” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 806); ela se trata de algo que é sempre exterior ao mercado, ao que é objetivado por uma Educação que busca atender as intenções mercadológicas, a transmissão e submissão a esses ideais.

Essa máquina pode ser, como podemos entender, “revolucionária, ou artística, muito mais que guerreira” (DELEUZE *apud* CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 806) e, dentro da Escola, ela pode assumir diferentes formas. Para Carvalho, Silva e Delboni (2018) o currículo pode ser uma dessas máquinas, mas também outros elementos desse cotidiano escolar poderiam assumir esta forma.

Para Deleuze e Guattari (1997), a própria atividade de pensar implica a existência de uma máquina de guerra. O movimento de colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, significa fazer do pensamento uma máquina de guerra diferente do modelo gerado pelo Estado de redução ou subordinação do pensamento, que o objetiva a uma forma de interioridade que remete a formas de racionalidade. A presença de um devir problematizante ameaça tudo aquilo que é da ordem do saber como conquista ou posse. (CARVALHO, SILVA; DELBONI, 2018, p. 806)

O próprio pensamento, ainda a partir de Deleuze, articula-se como máquina de guerra quando colocado na relação com o que está fora. O pensamento é um dos Gestos que assumimos em nosso movimento de pesquisa, atrelado a outros muitos Gestos. Os Gestos, sejam eles – o pensar, educar, acolher, caminhar, artistar, o escrever, o dar a ler... carregam consigo a possibilidade e potência do devir que caminha junto à Infância. Ele é convite, abertura, experiência de encontro com um outro tempo.

Saturno (2018) entende como a Infância pode assumir este papel de enfrentamento como *máquina de guerra nômade*, ainda que não em forma de uma verdadeira guerra, mas de convite, de interrupção, de resistência a essa forma de *aparelho* que toma a instituição escolar em certas situações. Ela enfrenta esse aparelho na medida em que é a Infância habitante desse tempo *aión*, habitante das linhas de fuga, resiste e encontra formas de escapar desses meios que tendem a impor limites, de certo modo controlá-la.

O fato da infância não se deixar capturar consiste em um grande desafio dentro da escola. Pois, os corpos das crianças resistem veementemente ao controle. Pode-se dizer que não há representação maior da impossibilidade de total controle do ser humano do que o ser criança. A quietude parece não caber no mundo infantil, é como se o movimento fosse não só um prazer, mas também uma necessidade, mas necessidade nem sempre bem vista pela escola, pois, barulho, voz alta, movimentação, isto é, por parte de um pensamento sedentário, não consiste sinônimo de aprendizagem. (SATURNO, 2018, p. 119)

Entendemos que a Infância é devir, movimento, como poderíamos conhecer a Infância, perceber sua experiência na Escola, sem que nos movimentássemos junto a elas? A Infância, apostamos, poderia nos ajudar a pensar essa Escola através de seus Gestos, poderia ela, talvez, nos ajudar a encontrar a forma escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018) que habitava a Escola, mas para isso precisaríamos nos aproximar dessa Infância e dessa Escola sendo por elas aceitas.

6.2 Gesto Acolher

Os Gestos de acolher e caminhar nos acompanharam de fora para dentro da Escola. Dois Gestos que saltaram aos nossos olhos e passaram a compor as relações e os movimentos da nossa caminhada em busca de nossos retalhos de vida, dela eles seriam sempre parte, mas por hora comporiam essa nossa experiência de pesquisa.

Após entrarmos na Escola, as crianças desejavam saber, conversar sobre quem éramos nós, o que estávamos fazendo ali. Muitas perguntas compreendiam nossos encontros. Desde a chegada, sentimos o acolhimento vindo da maioria das pessoas que faziam parte da Escola, mas as crianças tinham um jeito diferente de se aproximar, de mostrar interesse, de nos acolher. Após as primeiras perguntas e os primeiros convites para entrar em sala, as crianças começaram a nos endereçar algumas cartas e bilhetes que vinham carregados de afetos e demonstravam como o vínculo pode ser construído e se “fazer ver” de muitas formas.

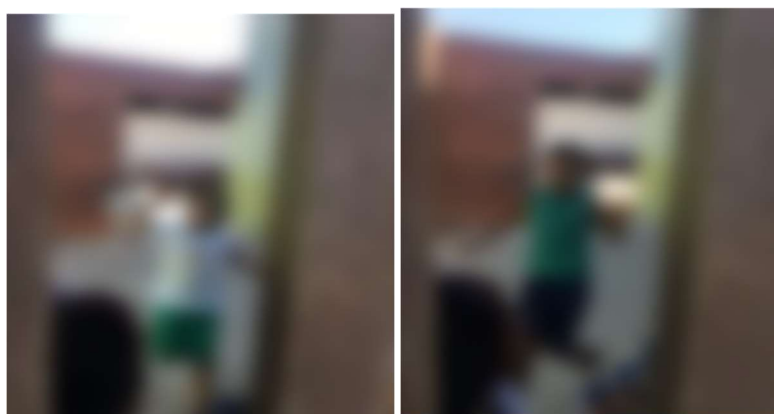
Figura 19 – Cartas e afetos



Fonte: A Autora, 2019.

Para além das cartinhas e bilhetes, outras cenas, vivenciadas no cotidiano, demonstravam como o nosso processo consistia em um mover-se envolto por afetos, afetos que afetavam tanto aqueles que faziam parte da Escola, como nos afetavam a cada novo encontro. As chegadas que antes era regadas a olhares desconfiados, passaram a ter uma outra cara.

Figura 20 - Cheganças



Fonte: A Autora, 2019.

Outro dia, em uma dessas minhas cheganças,

Branca de neve assim que me viu saiu correndo, saiu correndo para me abraçar, gritando “olha gente, abraça a tia! Tia, que saudade! Abraça a tia, todo mundo que ama!”. Nos abraçamos todos, um abraço meio sufocado, meio estremecedor. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A experiência, a possibilidade de que algo nos toque, requer um Gesto de interrupção (LARROSA, 2016); tantas coisas interrompem o cotidiano Escolar a todo momento, coisas que passam tantas vezes despercebidas pelos nossos olhos. Algo ao qual nos remetia esses movimentos do cotidiano e que buscamos refletir, não de forma a sustentar uma falsa ideia de harmonia das relações sociais e culturais, tal como pensa Skliar (2019), mas pelo fato de simplesmente existir, diz respeito ao “estar junto na Escola”, ao afetar e ser afetado, não sem tensões, nem tão pouco compreendendo que este estar junto refere-se a algo que vai além das relações que muitas vezes compreendemos nesse cenário que é a Escola.

Estar junto “[...] trata-se da contiguidade entre os corpos – ou seja, o atrito, a fricção, a carícia, o toque” (SKLIAR, 2019, p. 53). O abraço, aquele abraço, simbolizava para mim o aceite naquele *espaçotempo*. Ele demonstrava a capacidade de acolhimento e da existência

dessa característica que é ponto de partida para as relações, para as experiências no *espaçotempo* da Escola como um espaço público, como um espaço democrático.

Aquele estar junto com as crianças que se traduzia no Gesto do abraço, da entrega das cartas, ele dizia sobre o que poderíamos encontrar nos próximos dias e sobre o que já encontrávamos.

6.3 Gesto Caminhar

Era a Infância, através de seus Gestos que começava a nos mostrar a Escola, uma Escola que experienciava um duplo movimento, linhas que encontram-se tensionadas, hora se encontravam, hora se distanciavam... Nesse movimento de estar junto (SKLIAR, 2019), entendíamos como o *espaçotempo* escolar sinalizava que aquele era um lugar de muitas existências, nele poderiam habitar muitas formas de ser, aprender, comunicar... muitas formas de ver, muitos caminhos a percorrer.

Caminhar, como já dissemos, trata-se para nós de um Gesto, um Gesto que marcou desde a descoberta de nosso problema de pesquisa, a escrita desse texto, o trajeto pelo bairro da nossa Escola e naquele momento, seria a Escola o território a ser explorado e experienciado junto à Infância. O caminhar, que foi para nós memória, é também arte, música e poesia, poesia daquela que nos anunciam a descoberta de que *“todos os caminhos nos levam à ignorância”* (BARROS, 2010, p. 324).

Caminhamos pela Escola, brincamos *“Olha, a tia tá brincando com a gente!”*, *“Ôxe, até uma tia brinca com a gente agora!”* *“tia, tu sabe jogar, Ioiô?”*, acompanhamos as atividades *“senta aqui, tia!”*. Em dias de provas ouvíamos, *“Ô tia, “cê” vai sentar aí? Quando tiver uma parte difícil da prova você me diz, tá?”*... contamos histórias uns para os outros, elas que fizeram parte dos nossos repertórios. Entendemos que a Infância poderia guiar nosso trajeto, não de modo que apenas passássemos pelos corredores da Escola percebendo o que estava a mostrar-se para todos o que por ali passassem, mas que pudesse a Infância nos levar para caminhar de tal forma que conseguíssemos ver de uma forma diferente, além do que estava dado:

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua

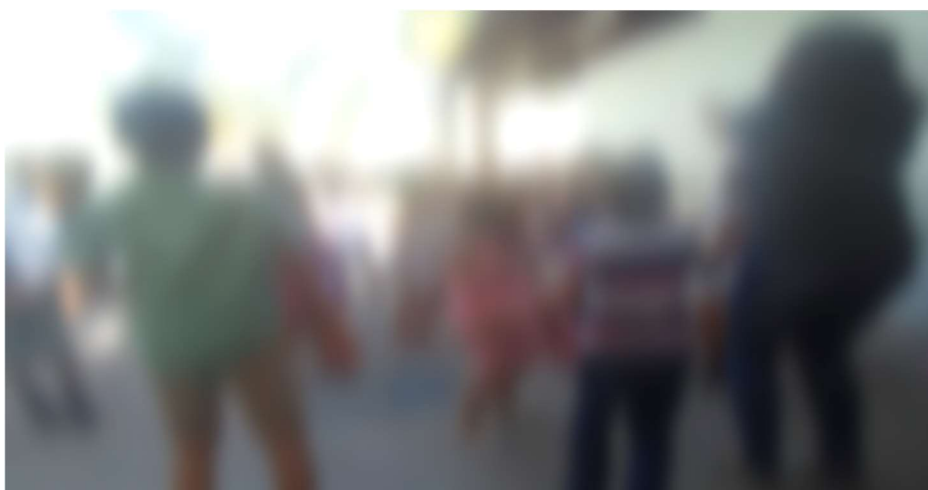
evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37)

Colocar a Escola fora de posição, caminhar por ela para poder encontrar e experienciar os Gestos que pudessem emergir no cotidiano. Esse caminhar para Masschelein (2008) na pesquisa crítica em Educação, diz respeito a um exercício de abrir os olhos, *estar atento*, estar presente no presente,

[...] estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (MASSCHELEIN, 2008, p. 42)

Caminhar como Gesto, um Gesto que interrompe o tempo e nos coloca em uma relação de encontro com o presente e nos permite experienciá-lo em cada movimento junto à Infância que tão próxima se encontra dessa experiência – do Gesto, do tempo, da suspensão.

Figura 21 – Uma infância em movimento



Fonte: A Autora, 2019.

Nosso caminhar, como já falamos, contemplou nossos deslocamentos, nossas brincadeiras, nossos diálogos, nossos lanches.

6.4 Gesto Olhar

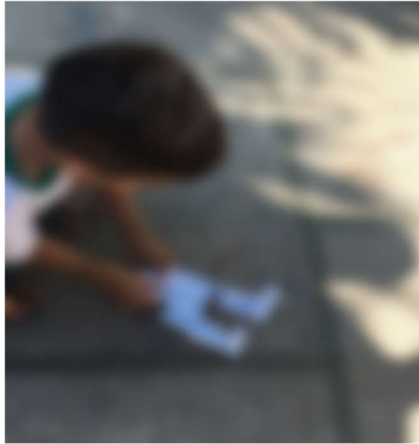
Teriam muitos olhos a nos emprestar a Infância, todas as crianças... olhos de ver Infância onde ela parece não estar, ver seus Gestos, ver a própria Escola, ver a docência, as rotinas, os tempos escolares. Assim intencionamos realizar esse caminhar junto a ela. Nosso olhar para as crianças não se aproximava de um olhar para o sem fala, tão pouco o que não sabe. Anunciamos, pelo contrário, as crianças como seres de linguagem, de pensamento, de Gestos, crianças que são “cartógrafas, impessoais e artistas” (CORAZZA, 2013, p. 20), essas que nos apresentaram a Escola:

Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intenção, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. (CORAZZA, 2013, p. 20)

Ainda que olhássemos para os lugares comuns e movimentos que tendiam a capturar os nossos olhos, por serem maiores, por talvez falarem mais alto, por movimentarem-se mais rápido, as crianças nos guiavam rumo a uma maneira diferente de ver a Escola. Eram mapas reais traçados em meio às aulas como nos fez pensar Corazza, e tal pensamento nos remete a experiência de um dia de aula diferente, causado pelo inesperado, pois quando a energia falta na Escola, em uma sala pequena e lotada a aula se torna quase algo impossível.

A saída pensada pela professora, foi a ida para o pátio com todas as crianças. As crianças nos levaram ao encontro do chão, pois enquanto a aula acontecia, uma ou outra, ou muitas das crianças, nos apresentavam que haviam outros lugares para onde olhar, para além dos livros e das embalagens usadas. O chão daquele pátio, as borboletas, o enxame de abelhas, as lagartas... desvios de atenção, muitas vezes não compreendidos dentro do tempo “pedagógico” como chamado pela professora da turma em algumas conversas. O tempo pedagógico seria o tempo do aprendizado, o tempo da escrita no caderno, da atividade do livro, talvez. Mas há um outro tempo, um tempo sobre o qual pouco se ouve falar na Escola, esse tempo que as crianças tão bem sabem viver, experimentar...

Figura 22 – O achador de lagartas



Fonte: A Autora

Curiosamente, aquela vivência nos lembrou um dos diálogos tidos com as crianças, guiado pela professora, que lembrava um outro episódio, uma aula que havia sido realizada no pátio.

Catirina: A sala não é lugar de corrida, no pátio é lugar de se brincar. Dá certo a gente fazer a tarefa lá no meio do pátio? A gente já tentou, não foi? E o que mais que aconteceu? Quem lembra quando a gente tava fazendo a máscara de carnaval, o que aconteceu com as folhas?

Luizas: eles botaram embolado

Catirina: não...

Luna: eles botaram muita cola!

Huck: rasgaram

Catirina: Veio o vento e aconteceu o quê?

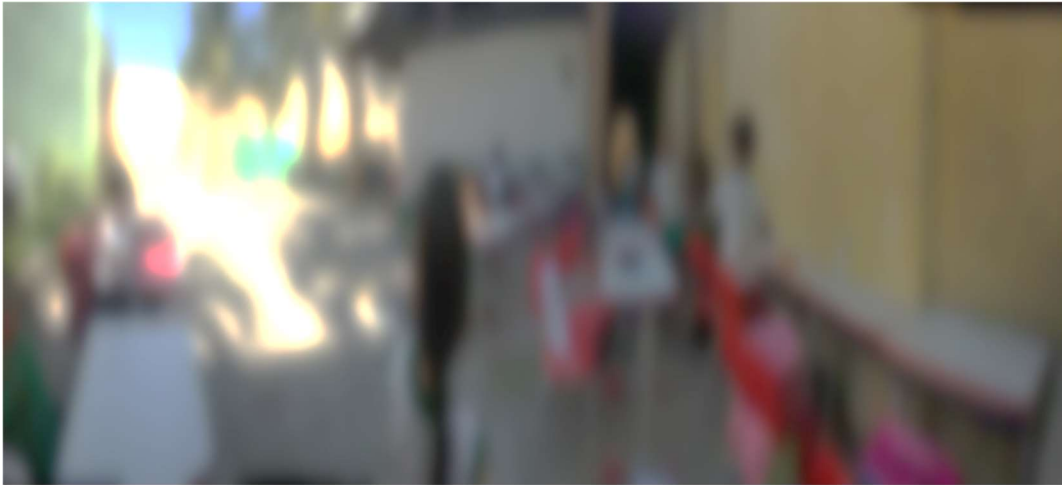
Clara: As folhas todas no chão!

Catirina: ...menino, as folhas de papel foram pra tudo quanto foi lado, num foi? Olha, quase que a gente leva vassourada da menina da limpeza... não dá certo lá! Cada coisa no seu lugar, não é?

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Na fala da professora, a divisão se fez entre o brincar e o estudar, mas naquele dia, o pátio foi o palco da aula e das brincadeiras. Houve a mistura dos espaços e dos tempos e, talvez, para quem olhasse à primeira vista aquele movimento não estivesse realmente “funcionando”. No entanto, para as crianças aquele parecia ser um bom momento para explorar o espaço, para pesquisar, para conversar...

Figura 23 - O pátio é lugar de que?



Fonte: A Autora, 2019.

O olhar das crianças foi para nós um convite desde a nossa entrada na Escola, olhar para o que acontecia e possibilitava o encontro com a beleza do Gesto. Entendemos que o Gesto poderia ser algo belo, bonito, uma ação bonita, um Gesto de delicadeza, mas poderia ser ele também qualquer ação que promovesse uma interrupção, que despertasse o olhar dos habitantes daquele *espaçotempo*. o Gesto tem seus efeitos, ainda que não tenhamos a específica intenção de causá-los, “um efeito que não se reduz aos resultados que se esperam de um ato. O Gesto se mostra. Ele tem sentido ao marcar um tempo de pausa no encadeamento dos atos” (GALARD, 2008, p. 59).

Figura 24 - Flores de todos os dias



Fonte: A Autora, 2019.

Esses Gestos emergiam no cotidiano. Alguns dias as crianças traziam da rua, do caminho que faziam de casa para a Escola – flores – flores essas que vez por outra pareciam provocar uma reação de surpresa, de encantamento na professora, nos colegas que também recebiam aquele presente, carregado tantas e tantas vezes de afeto, de lembrança, de amizade, também de admiração.

Da mesma forma, coisas simples de um cotidiano de Escola, como a escolha de uma dinâmica, para a recepção das crianças, tornou-se naquele instante um momento de emoção, de encantamento para as crianças que eram acostumadas a chegar todos os dias e organizadas em filas, ainda no pátio da Escola, seguirem para as suas salas, acomodarem-se em suas bancas e dar início a rotina do dia em sala de aula.

Mas algo de diferente aconteceu naquele dia, principalmente para as crianças, pois quando elas em filas seguiram para suas salas, descobriram que no dia anterior as professoras haviam colado nas paredes do lado de fora de suas salas, ao lado de cada porta, três figuras (coração, mãos e nota musical) uma dinâmica de acolhida que haviam encontrado em suas pesquisas. Mesmo vendo aquelas figuras diferentes, ao chegar, as crianças já seguiam para entrar em suas salas quando as professoras pediram que as crianças escolhessem uma das imagens e a tocasse.

Figura 25 - “Abraço, toque de mão e dançadinha”



Fonte: A Autora, 2019.

Na sala do 1º ano a reação das crianças foi de estranhamento. Eles frearam quase que todos de uma vez e então *Milho* que era a primeira criança, escolheu o coração que dava direito a um abraço, cada criança ia escolhendo uma figura e abraçando, tocando as mãos ou dançando. Era muito bonita a reação das crianças que sorriam, trocava olhares... *Branca de neve* então, passou e escolhendo o coração abraçou a professora. No entanto, ela gostou e não se contentou, voltou novamente para a fila para ser abraçada novamente, a professora sorriu e falou o que havia percebido “*Eu vi você voltando, espertinha!*”. Enquanto a professora fazia a acolhida com as crianças, *Branca de neve* observava, ela não conseguia se conter e repetia “*Que bonito, tia. Que bonito...*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Manoel de Barros (2010) nos disse que “a liberdade da poesia é algo que se aprende com as crianças”, podemos pensar que ela se encontra justamente nesses “[...] instantes de parada, da invenção, da atenção desatenta [...]” (SKLIAR, 2019, p. 125) que a Infância que é essa experiência de vida, vida que pulsa no instante em que o Gesto nos atravessa e suspende o tempo, dá sustento à ação, nos permite encontrar. O Gesto, como diz Olarieta (2015b), é falha, impedimento, impossibilidade... profanação:

Profana-se ao dar outro uso, ao reusar, ao desviar da esfera do sagrado, ao fugir do destino que os deuses tinham previsto. Profana-se ao negligenciar o que nos separa deles ao devolver-nos o que eles se levaram. Profana-se ao entregar as coisas a um mundo não utilitarista. Profana-se ao brincar. (OLARIETA, 2015b, p. 475)

Uma dinâmica criada para receber as crianças, uma aula deslocada para o “espaço da brincadeira”, a Infância profana com os usos previstos. A lagarta que se põe a rastejar no chão e exige uma estratégia, as letras de papel a serem destacadas são uma boa ferramenta. Em outro momento *Branca de neve*, que demonstra que o tempo da brincadeira às vezes não tem fim, como num carrossel que gira e nos devolve sempre ao mesmo lugar.

6.5 Gesto Escrever

Retornamos então para a porta da Escola, em mais um dia comum. Após a chegada me aproximo das crianças que estão na fila esperando para seguirem para a sala de aula e *Luizas* logo diz “*Oxe, tia... e tia vai ficar na fila é?*”. O processo de construção de vínculos, o exercício de estar junto, de atar laços, construir pontes que nos aproximem, nos permitam o encontro com a alteridade é um processo complexo, porém implica também em um “desejo” (SKLIAR, 2019), um desejo de encontro, um encontro que convida à conversa, à escuta desse outro.

O Diário de campo nos acompanhou e foi ele o sustenta dos nossos dias de encontro com campo, ele sustentava, suportava, abrigava tantas e tantas palavras e escritas, que muitas vezes pareciam não significar muito naquele instante, mas que foi um testemunho de uma experiência de vida, de pesquisa, de uma pesquisa-experiência. E por que não, de tantos Gestos.

Olarieta (2015b) vem dizer da relação entre pesquisa e escrita, entendendo que “uma pesquisa se gesta na escrita. Pode haver escrita sem pesquisa, mas sem escrita não há pesquisa.” (p. 470). Entendemos essa relação e buscamos pensar a relação com essa escrita na nossa pesquisa, a nossa escrita, a escrita do outro e como ambas nos atravessaram nessa experiência, emergindo como Gestos.

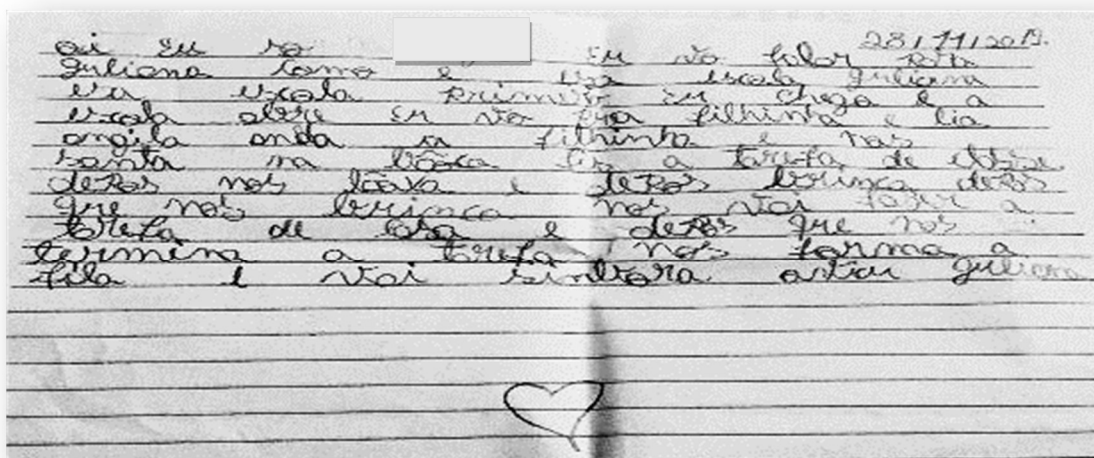
Sempre após a chegada, direcionávamos para o pátio ou para a sala junto com as crianças, registrávamos através da escrita, diálogos, movimentos, brincadeiras, pensamentos... e essa escrita nos acompanhava pelo trajeto feito da Escola até em casa, após a chegada. Recordo que um dia após chegar em casa foi realizado o registro da rotina de um dia na Escola:

- Chegada/ Fila
- Oração/ Música/ História
- Atividade de classe
- Lanche/ Intervalo
- Atividade de casa
- Saída

Imediatamente, junto à escrita veio um incômodo, aquele incômodo fez com que pudéssemos repensar aquele modo de registrar, afinal o que ele poderia dizer? O que um modo outro de registro e produção de dados poderia dar a pensar em uma pesquisa que pensa e problematiza Gesto?

Nos deixamos esquecer nessa escrita que passou a acontecer não mais apenas para a pesquisa, mas como uma forma de memória para a própria vida. Deixou-se também esquecer em meio a escrita, *Gabriela*, esqueceu-se do relógio e de todos os rótulos de embalagem que estavam a sua volta, em meio ao momento de atividade, ela que havia me perguntado há alguns dias sobre o que eu estava buscando saber na Escola em que ela estudava, resolveu me presentear com o Gesto de sua escrita que foi sendo composta em meio a falas, diferentes vozes, tons e temas.

Figura 26 - O gesto da escrita



Fonte: A Autora, 2019.

...

“Oi eu sou Gabriela eu vou falar para Juliana como e essa escola Juliana essa escola porque eu chego e a escola abre eu vou pra filhinha e tia Catirina anda a filhinha e nos senta na banca faz a tarefa de classe depois nos brinca nos vai fazer a tarefa de casa e depois que nos termina a tarefa nos ferma a fila e vai simbona virou Juliana”

(CARTA ESCRITA POR GABRIELA, 2019)

...

Gabriela não sabia, tão pouco imaginava o significado daquele registro para mim, ele dizia também, para além do que trazia sobre a rotina, que a língua escrita, aquela que se aprende na vida e na Escola carregava consigo uma função social. Pois a aprendizagem da língua escrita na Escola, enfrenta o desafio de ultrapassar alguns limites, dentre eles, o de que ela não se resume a uma forma de aprendizagem grafocêntrica, de uma prática que foca na aprendizagem da língua escrita como um código, na qual se busca apenas dar conta do que é exigido por avaliações externas e até mesmo internas da Escola, colocando as crianças em uma relação com a leitura e escrita regulada por dispositivos que as acomodam em um “modo *khronos*” (KOHAN, 2020).

O aprendizado da leitura e da escrita foi um tema emergente no cotidiano da nossa turma de 1º ano, já desde os nossos primeiros contatos com a Escola percebemos a ênfase dada às

atividades que envolviam leitura, escrita em cadernos, construção com letras móveis, produção e manuseio de jogos de palavras, atividades dos livros, folhinhas com atividades do IQE (Instituto Qualidade de Ensino), que oferta um programa de reforço Escolar com atividades e avaliações periódicas, para além dos livros didáticos.

Não questionamos a importância de que essas crianças estejam inseridas em um contexto de letramento, termo utilizado aqui, pois entendemos a partir de Silva (2010) que compreende esse processo como o desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos que envolvem o uso competente da leitura e da escrita. Mas consideramos importante problematizar que a forma excessiva como essa cobrança é feita, muitas vezes, pode trazer algumas consequências e implicações e afetar diretamente a organização do cotidiano desses primeiros anos escolares.

Mas mais do que qualquer outra coisa, queremos aqui pensar esse Gesto, o Gesto da escrita realizado por *Gabriela* e pensá-lo também junto a outros Gestos. Esse Gesto de escrita de *Gabriela* nos faz pensar como muitas vezes o essencial, o simples e o efêmero se perde em função, em detrimento de coisas consideradas mais importantes, mais necessárias, as únicas necessárias. Essa escrita veio como uma “inutilidade” em meio a um contexto de obrigações, ela não precisava dar a ler aquilo que para ela poderia ser uma resposta ou se quer pensar sobre ela, sobre sua rotina naquele momento, mas por algum motivo ela o fez. O fez talvez para que fosse escutada, para “escrever com a língua que se escuta, não com a que já se falou”, ou talvez “para escrever calando a própria língua” (SKLIAR, 2019, p. 115). O que sabemos é que “o pensamento e a escrita afirmam a vida” (CORAZZA, 2006, p. 29) e a escrita de *Gabriela* afirmava a vida vivida por ela na Escola.

Mais do que qualquer outra descrição de rotina feita por nós, o registro de *Gabriela*, tornava-se autoridade. Era realmente assim, como ela havia descrito, que havíamos percebido a rotina, pois as crianças chegavam, formavam a fila que eram então direcionadas para a sala de aula. Após a entrada, as crianças rezavam juntamente com a professora, em seguida cantavam músicas de acolhida, também o hino de Caruaru, algumas vezes e, ouviam também muitas histórias.

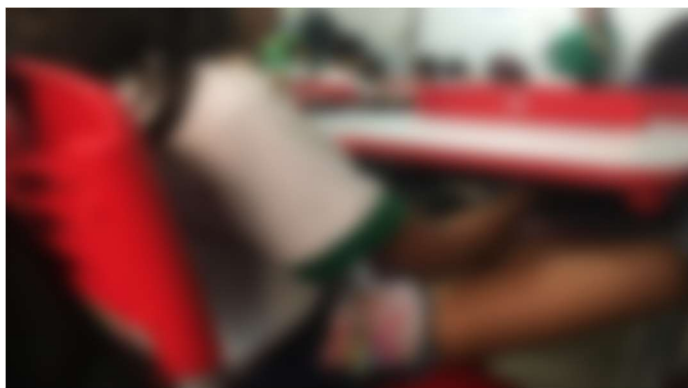
Haviam dois momentos de atividades, como descritos por ela, mais a escrita de uma terceira que era organizada para casa. Essas atividades poderiam ser no caderno, nos livros ou as atividades impressas direcionadas pelo IQE, como mencionamos anteriormente. No entanto, o que *Gabriela* não nos disse através de sua escrita, foi que entre esses momentos principais,

havia muitas conversas, algumas ou muitas brincadeiras, alguns brinquedos que fugiam ou eram resgatados de dentro das mochilas, muita vida no pátio no momento do intervalo ou de fuga das crianças e só então era hora de ir para casa. Por mais que a rotina parecesse simples, repetitiva, quem frequentou ou frequenta uma Escola, sabe de toda a vida que pulsa em seu *espaçotempo*, na nossa Escola de criança não era diferente. Nesses intervalos, vez por outra a resistência se fazia...

6.6 Gesto Ler

Fosse através de um protesto como a de *Branca de neve* “*tarefa de classe, tô fora!*” ou ao comemorar “*uhuuuu... hoje não tem tarefa no caderno da classeee....*”, através de um Gesto como o de *Sofia*, que não contém o desejo de folhear seu livro antes da conclusão da atividade.

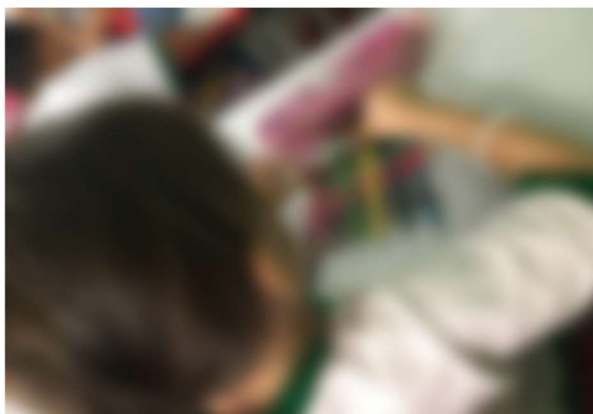
Figura 27 - Desvio para a leitura embaixo da mesa



Fonte: A Autora, 2019.

Ou como *Carinha de Anjo*, que olha com um sorriso lindo no rosto e segue concentrada brincando com aquela fogueira e invencionando “*eu fiz uma fogueirinha, podemos assar marshmallows*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Figura 28 - Desvio para fazer fogueirinha



Fonte: A Autora, 2019.

A resistência se fazia através dos Gestos que instauravam pequenos espaços de suspensão e profanação (OLARIETA, 2015b), eram protestos, como os de *Branca de neve*, *Sofia e Carinha de Anjo*, que acreditamos emergir devido ao que percebemos em relação à escrita, à leitura, que não era a escrita semelhante à de *Gabriela*, que emergiu de um desejo de comunicar, mas, na verdade, emergia muitas vezes de uma obrigação.

Assim como nos dizia a professora *Catirina*, eram muitas atividades e havia, inclusive, uma tentativa por parte dela de resignificar, de contextualizar aquelas demandas que vinham para ela e para as crianças, principalmente. Chegando inclusive a dividir a atividade do dia que era encaminhada pelo IQE em vários dias, na tentativa de amenizar, de ajudar e tornar possível que ela fosse realizada:

“Eu divido a atividade em vários dias, às vezes, cada dia faz uma folha pra facilitar pra eles, se colocar pra fazer tudo de uma vez, eles não conseguem, e essa ainda é de colar, se forem fazer tudo vai colar tudo. Eu tento relacionar, sabe? esses temas que estão na atividade com os conteúdos que eles estão trabalhando, porque senão fica muito distante.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Os Gestos que emergiram, juntamente com a fala da professora *Catirina* nos fazem ver de duas formas. Primeiro eles nos fazem pensar essa quantidade de atividades relatada pela professora e vivenciada pelas crianças, em como há uma tentativa de controlar e aprisionar muitas vezes esses corpos que habitam seu *espaçotempo* através dessas inúmeras demandas que chegam à Escola e são por ela reproduzidos.

Junto a Skliar (2014) entendemos esse investimento como uma forma de interrupção, interrupção da Infância e desse tempo Infantil, que não é vivenciado do mesmo modo pelo

adulto; pelo contrário, esse tempo da criança é uma ameaça à “celeridade” do tempo do adulto (SKLIAR, 2014),

Às vezes a interrupção é uma guerra, um exílio, uma bomba. Outras vezes ocorre sob a forma da fome, da miséria, do abandono. E outras vezes a interrupção coincide com o início da escolarização. Uma interrupção também pode ocorrer com suavidade, necessidade e elegância. Mas não deixa de ser uma interrupção. (SKLIAR, 2014, p. 188)

Essa celeridade posta no movimento de cumprimento dessas obrigações, dessas atividades excessivamente repetidas, ainda que apresentadas a Escola e pela Escola como importantes, necessárias, não nega a forma e pelo contrário, afirma o modo, como a Infância é interrompida, interrompe-se a Linguagem, o corpo, a atenção e a ficção da criança, das crianças, “ficção de liberdade, do ilimitado, da totalidade e, por isso também, do abismo, do salto no vazio” (SKLIAR, 2014, p. 190).

Segundo, essas interrupções faziam com que tanto as crianças, como a própria professora inventassem suas estratégias, “artes de fazer” (CERTEAU, 1998) na tentativa não de ir contra, mas de movimentar-se mesmo, em meio a essas obrigações. Ela compreendia as muitas demandas e a necessidade de adaptar, ajustar, dividir.

“Porque geralmente é dois, três projetos que vem de fora. Ai além de ter o currículo deles que a gente tem que seguir, aí vem... que é o geral.... aí vem o da prefeitura, que é o que a secretaria manda e tem os projetos que é o que a secretaria [...] o tema anual que vem, que esse ano foi Caruaru cidade poema e dentro desse projeto vem as especificidades de cada unidade, que a gente tem que vivenciar com eles dentro do currículo que já tem, aí vem o IQE e o mais alfabetização. Aí agrega tudo, vira aquele bolo, se a gente não souber administrar endoida a gente, endoida aluno, endoida tudo. Tem gente que acha, não é só chegar lá e dar aula...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

São muitas demandas e formas de organização desse trabalho docente, desse cotidiano, da Escola em si, essas e muitas outras táticas (CERTEAU, 1998) são adotadas por todos no intuito de preservar o que entendemos como a forma Escolar da Escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Entendíamos que diante dessas atividades, haveriam, como chegaram a acontecer, situações em que as crianças inventavam essas formas de resistência e fuga, ao perceberem como essas atividades estabeleciam uma certa diferença entre elas e seus colegas. *Luna*, por exemplo, demonstra insatisfação, uma certa tristeza ao relatar “*Eu vou escrever uma frase, mas eu não sei escrever*”, ou quando escuta de seu colega “*acho que você não vai saber fazer, você não consegue ler*”. De fato, *Luna* não conseguia naquele momento decodificar tudo que estava na atividade, mas haviam outras formas de resolver aquelas questões.

Uma dessas formas foi a busca de um livro, ela busca o livro e resolve realizar a sua “leitura”, ainda que não de forma “convencional”:

Luna sai do seu lugar e me entrega um livro pedindo que eu leia “a raposa e as uvas” dizendo que já terminou a atividade, peço que espere um pouco, não quero interromper a professora também, mas digo a ela que realizarei sim a leitura. Nesse momento a professora passa e pergunta porque ela não lê para mim e ela aceita, inicia a leitura do seu jeito, passa as páginas e demonstra intimidade com o livro, realiza direitinho a sua leitura – era uma vez uma raposa que queria um cacho de uvas, você já viu um cacho bonito desse? Ele não conseguia pegar, ficou danado de bravo, ele pulava, mas não teve jeito, aí ele foi e disse: - eu nem queria essas uvas ruins mesmo – então no final ela diz “moral da história... isso já aconteceu com você?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Nos encontramos aí com o Gesto de *Luna*, com o Gesto também da própria professora. Enquanto *Luna* desiste da leitura obrigatória, difícil, ela se refugia em um outro lugar, o lugar da leitura livre, da literatura, que diariamente era realizada pela professora no início da aula. O Gesto da professora emerge também como uma forma de acolhimento, diferente até mesmo do que esperávamos eu e *Luna*, que fosse acontecer. Segundos antes conversávamos sobre o que a professora poderia fazer e tramávamos nossas possíveis saídas, falei que a professora poderia reclamar se eu continuasse falando com ela e ela logo encontrou uma saída “*se ela vier eu digo que sou eu que estou perto da senhora e não a senhora que tá perto de mim!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Mas o Gesto da professora *Catirina*, “gesto mínimo” (SKLIAR, 2014), demonstrou também, que mesmo ali sendo o *espaçotempo* da leitura que decodifica, que se transcreve, ela não é só isso. Ele é também lugar da leitura do mundo (FREIRE, 2011), uma leitura feita não apenas para dar conta de algo. Uma leitura que se faz para que continuemos a ler... ler porque sim (SKLIAR, 2019). Ler como um Gesto, “apenas um gesto: o de abrir um livro. Dar a ler e deixar ler em paz quem lê” (SKLIAR, 2019, p. 94).

E talvez esse Gesto apresentado pela professora diante de nós pudesse ser o Gesto que poderia marcar e caracterizar a experiência da Escola para com as crianças, o Gesto de ver (LAPOUJADE, 2017), para além do que está dado, para além do “ter de” e se relacionar muito mais com o “ser capaz de” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Não há uma única forma de ser, não há uma única forma de ler, não lemos da mesma forma a mesma coisa duas vezes, tão pouco podemos pensar a experiência de leitura como aquela para dar conta de algo.

6.7 Gesto Ver

Quando falamos das ações das crianças e da professora *Catirina*, entendemos um movimento de deixar-se ver... sim, pensamos que, talvez, mais do que poder ver, é preciso querer e permitir-se ver. Ver as iniciativas das crianças, ver o que elas precisam naquele momento, o que elas podem naquele *espaçotempo*. Em uma de suas aulas a professora *Catirina* falou sobre o olhar, o olhar para o espaço e o caminhar. Ainda que não soubesse e que seu movimento de pensar aqueles elementos tivessem como destino a atividade que viria na sequência, a experiência de ser tocado pelas palavras da professora nos atravessou.

Catirina: Então olha... lembra que eu pedi... Prestem atenção Mamão... e Martelo! Lembra que eu pedi uma coisa ontem para vocês? Quem lembra?

Branca de neve: Eu não!

Catirina: Eu pedi pra vocês observarem alguma coisa depois que vocês saírem daqui da escola. Foi o quê?

Branca de neve: o silêncio!

Catirina: Observar é o quê?

Luna: olha para pessoa, porque vamos percebendo...

Pedro: a pessoa olhar se a pessoa tá fazendo alguma coisa de errado!

Catirina: E olhar o que lá depois... fora da escola... o caminho que a gente faz de casa para a escola, né? É muito importante a gente observar o caminho que a gente faz para chegar na escola. Todo mundo vem pra escola do mesmo jeito? Todo mundo vem andando? Todo mundo vem de ônibus?

Crianças: sim! não! não! sim! Cada pessoa...

Huck: Eu venho de pé!

Catirina: ela vem de moto, ele vem de carro.... quem vem de ônibus? quando a gente vem no caminho que a gente tá de ônibus, a gente consegue ver algumas coisas que quem vem a pé não consegue! Porque o ônibus, ele é mais alto...

Marmelo: Ele é alto!

Catirina: exatamente... então a gente consegue ver melhor a fachada das casas...

Marmelo: Tudo!

Catirina: Consegue ver as placas... embora quem passe a pé tenha mais tempo pra olhar, mas nem sempre a gente presta atenção no caminho... tá vendo! Todos os dias vocês vão observar o caminho que vocês vão fazer... olha aqui, tem dois coleguinhas que vocês vão encontrar nessa cena: Uma é uma menina que se chama Lúcia, como está Lúcia? Acharam? Procura Lúcia! A Lúcia está com a mochila nas costas... (as crianças respondem) e o João?

Martelo: O jumento?

Catirina: Olha, o nome dele tá em algum lugar?

Crianças: no capacete!

Catirina: Como é que Lúcia vai para escola?

Crianças: a pé!

Catirina: e o João?

Crianças: de bicicleta

Catirina: de bicicleta muito bem!

Branca de neve: eu venho igual a Lúcia!

Huck: eu tenho uma bicicleta, eu faço tudo nela, do rabiada, empinada, faço tudo... já vou circular ela aqui!

Catirina: E tem alguma coisa que tem frente dessa escola que era para ter em frente a nossa escola e não tem...

Crianças: um museu, uma pista...

Branca de neve: Aquela faixa de segurança... a faixa de pedestre!

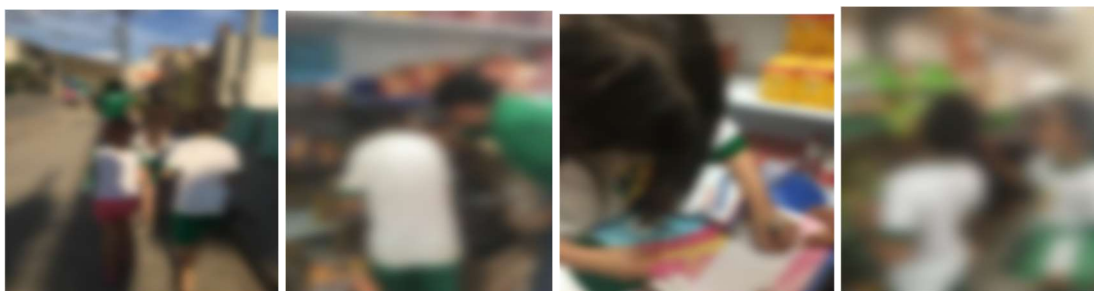
Catirina: e essa faixa de pedestres, faixa de segurança, tem que ter e não tem...Observem sempre o caminho que a gente faz! Página 62... (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Em meio a sua explicação muitas coisas acabaram escapando de sua escuta nesse momento, mas a professora *Catirina* trazia em sua fala o que pensamos ser um dos Gestos da Escola, o de ter “atenção” ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Sabemos como a Escola é criticada, ora pela sua desconexão com o mundo, ora por sua rendição aos interesses externos à Escola, no entanto a formação que entendemos que é por ela ofertada, através também da figura, da fala, da relação com essa professora, diz respeito à “atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 48).

Esse movimento da Escola não se encerra na Escola, nem carrega o peso de ter os seus objetivos fora da Escola. Mas se trata de uma experiência na qual a Escola traz para ela o que está fora e o suspende (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), suspende e, quando suspende, possibilita a experiência (LARROSA, 2016).

Trazendo para a Escola uma experiência que remete à vida cotidiana, a professora seguiu com as crianças para o mercado, eles construíram listas com seus alimentos preferidos e então seguiram para pesquisar seus preços.

Figura 29 - Ida ao mercado



Fonte: A Autora, 2019.

Aurora: Eu vou no mercado com a minha mãe, quando eu morava na outra cidade eu ia também, mas já faz um tempo!

Pesquisadora: Você também vai, Pedro?

Pedro: Não, não vou muito não. Eu compro só o lanche da escola!

Paloma: Ainda bem que eu vim hoje!

Pesquisadora: E porque tu não tá vindo, Paloma?

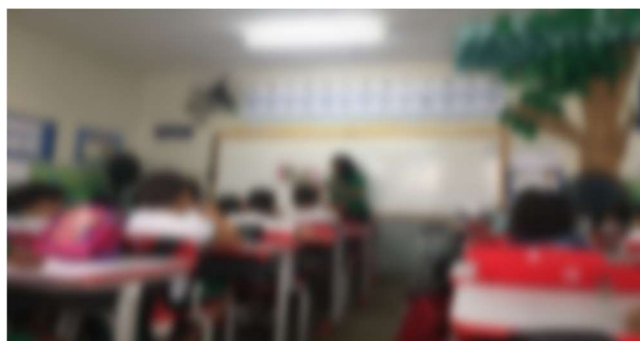
Paloma: É porque às vezes não tá tão legal e eu prefiro ficar em casa com a minha avó, mas hoje tá muito legal. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

As crianças sentem quando a Escola entra em um movimento outro, acontece com essa cena descrita o mesmo que muitas vezes ocorria no momento da aula e apresentação de diferentes materiais, ou nos momentos de história. Momentos que duravam.

Nestes momentos sentíamos como o tempo, tal como o tempo “pelo sempre” o qual habitamos em nosso encontro com o morcego visitante, se estabelecia. As crianças gostavam, achavam legal, queriam mais, estendiam essa relação.

Permitir-se também suspender em alguns momentos, habitar um tempo infantil, talvez faça parte também de um estar sendo professor. Um professor ou uma professora que se dispõe a apresentar esse mundo, abrir esse mundo, despertar a atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Seria a Escola o *espaçotempo* de cuidado com a atenção, com o interesse, a Escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacados de usos privados e posições – tornem-se reais. Ela faz alguma coisa, ela é ativa.

Figura 30 – Uma história para suspender o tempo



Fonte: A Autora, 2019.

Ao acompanhar a turma, remetemos a inúmeros Gestos, que nos levavam ao encontro do Educar. Ao pensarmos a Escola, entendemos que ela é um *espaçotempo* público, a própria sala de aula torna-se esse lugar do comum, onde o “particular se converte em comum, onde qualquer matéria, qualquer coisa, qualquer mundo, se abrem e não são propriedade de ninguém, e sim de todos, convertidas em “bem comum” (LARROSA, 2018, p. 32). Seja a fala, o pensamento, a resposta dada, a pergunta feita, eles tornam-se públicos ao serem lançados ao público, ao grupo.

6.8 Gesto Brincar

Quando falamos de criança, é comum que associemos a sua imagem à imagem de uma brincadeira, do brincar, do movimento. Mas sabemos que, quando falamos da instituição Escola, esse brincar ainda é pensado dentro de objetivos mais específicos. Mas o brincar no cotidiano Escolar não emerge de forma específica, se pensarmos novamente a rotina apresentada por Gabriela, percebemos que o brincar não é mencionado por ela, apenas o parque é trazido. É muito possível que o brincar não esteja posto por ela, porque ele ocupa os intervalos, os “entre e fora” (DELEUZE; PARNET, 1998), pois é no entre, entre os muitos momentos, entre as atividades, entre a sala e a cozinha, entre a sala e o banheiro, entre um diálogo e outro, que o brincar emerge, de forma inventiva, o brincar como um Gesto, Gesto da Infância, Gesto criancero (CONTAGE, 2018).

“As crianças criam o mundo em que vivem, e parecem perceber isso” (CONTAGE, 2018, p. 418); elas criam seus repertórios, inventam suas brincadeiras, percebem que esses elementos fazem parte de seus mundos. Eles emergem durante muitos momentos – “*O que você tá desenhando aí, Luízas? É o puxa-puxa.*”. Em umas das oportunidades em que fomos convidadas a brincar, perguntei como funcionava essa brincadeira e *Branca de neve* respondeu “*a gente vai puxar, mas não pode soltar a mão, tem que segurar forte*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Figura 31 – Puxa-puxa



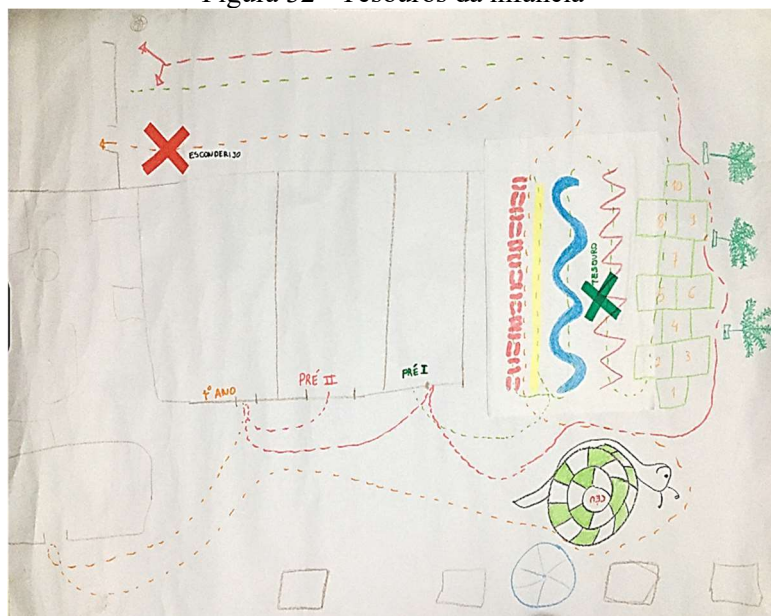
Fonte: A Autora, 2019

Se pensarmos que um desses mundos se instauram através do brincar, podemos dizer que durante muitos momentos as crianças fugiam para outros tempos, tempos mais infantis, tempo de desobrigação. Tempos que se atravessavam com esses tempos adultos, através de suas

brincadeiras, eles pareciam se conectar com “esse outro tempo que é inominável, ingovernável, que, muitas vezes, é o tempo do inesperado” (SILVA, 2018, p. 139).

Quando conversamos com as professoras sobre a Infância na Escola e realizamos a leitura do poema “achadouros da Infância” de Manoel de Barros, elas então a partir dessa escuta, compuseram o mapa do que seria o território Escolar e marcaram onde estariam os tesouros da Infância. Encontravam-se os tesouros, segundo as professoras, no espaço fora das salas de aula, como fomos percebendo, era fora das salas que os grandes movimentos aconteciam, nas salas de aula, ao menos no que se referiam as iniciativas dos adultos, concentravam-se em geral as aulas orientadas pelas docentes.

Figura 32 - Tesouros da infância



Fonte: A Autora, 2019.

Ao entrarmos no anexo, nos encontrávamos com esse pátio, no qual as crianças brincavam, observávamos algumas árvores, um pequeno canteiro com plantas e o pátio dava acesso ao corredor que nos levava para os dois banheiros. É onde encontra-se o X em vermelho que a professora *Catirina* entendeu que estariam os tesouros de suas crianças:

Catirina - assim, o lugar preferido deles era ali aquela partezinha do banheiro, aquela partezinha dali é a preferida, eu não sei se é porque é como se fosse um refúgio. Porque na mente deles é como se eles estivessem escondidos...

Dona Joana - É, aí só gostavam de ficar ali mesmo!

Catirina - Justo, porque na mente deles ali é como se fosse um esconderijo secreto que ninguém tá vendo. Apesar da gente tá vendo tudo, porque a gente tá do outro

lado... Ali eles estavam escondidos dos olhos dos adultos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Esse foi um pouco o nosso sentimento – encontrarmo-nos com os tesouros da Infância – naquele movimento de caminhar, deslocar-se junto à Infância, palavras, pensamentos, brincadeiras inventadas, recriadas, saltavam frente aos nossos olhos. Saltavam também uma forma de Escola que parecia tensionar esse movimento infantil, talvez por isso a Infância vez por outra precisasse se esconder, se esconder na figura de uma professora mais séria, mais rígida e preocupada com o tempo que passava, na imagem de uma criança que no meio da aula abre sua bolsa e segura seu brinquedo que está dentro dela como se ele fosse um amuleto que dava força para a continuidade daquela escrita da atividade de casa.

Ou na fuga para um espaço outro, que era o que acontecia constantemente, pois não era difícil encontrar as crianças nesse mesmo corredor apontado pela professora *Catirina*. *Mamão* (DIÁRIO DE CAMPO, 2019) foi uma das crianças que me convidou para ir até o espaço do banheiro para onde eles seguiam sempre que concluíam o lanche para realizar a escovação dentária: “*tia, tu vem com a gente pra ver a gente escovando os dentes?*”, respondi que sim, e lá fomos nós. Lá perguntei se eles gostavam muito de ir naquele lugar, já que pediam algumas muitas vezes para ir ao banheiro em meio às aulas e a resposta de pronto veio acompanhada de um sorriso “*eu gosto de “vim pra aqui”, é chata a tarefa, os meninos também vem, os que “estuda” na outra sala. Na sala de tia Dona Joana*”. Assim como nos disse a professora *Catirina* aquele consistia em um espaço de fuga para as crianças, era como um esconderijo, como um refúgio. Permitia que as crianças estivessem ali sem o olhar dos adultos, ao menos por alguns instantes.

Pesquisadora: E esse negócio que vocês fizeram todo mundo brincou?

Dona Joana: Ôxe, e então... foi a nossa salvação, os meninos pararam de se machucar...

Catirina: Foi, eles pararam de se machucar mais. Eles só eram correr, correr, correr, correr, aí na hora que eles iam pra lá, alguns paravam mais e se concentravam nessa parte.

Pesquisadora: Eles não falam nada não, porque não colocam brinquedo?

Catirina: Não... porque anexo é complicado.

Pesquisadora: Mas faz tempo que o anexo é lá?

Catirina: É, mas não pode fazer nada, mexer em estrutura... é complicado.

Dona Joana: Não era nem pra ter feito isso, né Catirina?

Catirina: Não, não podia não... Eu perguntava, perguntava e ninguém deixava... vai ver com num sei com quem... vai perguntar a não sei com quem... (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A dificuldade, como podemos ver, não impediu que as professoras criassem ou melhor, recriassem junto às crianças aquele espaço. Espaço que era utilizado por elas e por todos que passavam por ali. Uma experiência, uma instauração, se assim podemos chamar, que levava todos ao encontro de seus corpos novamente. Sim, pois aqueles corpos pareciam esquecidos de sua potência, de sua vivacidade que explodiam quando entravam em contato com a música, com a brincadeira.

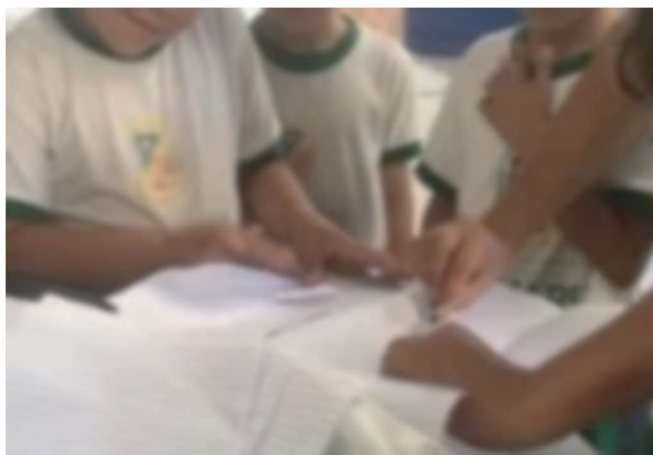
E como aconteceu, ao entrarem também em contato com a materialidade dos papéis, com os aviões e com os deslocamentos na relação do ensinar e do aprender como aconteceu após uma apresentação das crianças, que aconteceu para algumas pessoas da Secretaria de Educação e as outras duas turmas da Escola. Quando cheguei à Escola a professora *Catirina* já está organizando a turma e segui ajudando-a. As crianças se apresentaram ao som da música “Eu quero paz” do Patati Patatá, falaram sobre o que eles haviam entendido da relação entre o bem e o mal, e então retornamos para a sala.

Quase que de imediato as crianças começaram a solicitar o intervalo, eles diziam que não haviam ficado muito tempo no pátio e, de fato, a apresentação havia sido adiantada e ocupado justamente esse horário. Eles copiaram rapidamente no caderno a página que iria para casa e a gestora avisou que algumas crianças seriam liberadas mais cedo. Eles iriam na sequência realizar outra atividade, mas, ao saírem da sala, alguns para tomar água, outros em seus momentos de fuga, eles encontram alguns papéis, e iniciam um movimento de dobradura de aviões.

De repente, o *espaçotempo* da Escola parecia ter sido tomado por um outro tempo, um outro movimento muito mais intenso, muito mais vivo, muito mais infantil, crianceiro, aprendente...

Mamão: Ô tia, eu quero um avião também;
Catirina: Espera aí que Capitão América tá me ajudando, tá me ensinando aqui!
Espera aí Capitão América, volta, volta, volta... aqui, é assim?
Capitão américa: é, assim!
Catirina: olha, ficou bonito, “vamo” lá!
Eles comemoram, todos os aviões voaram!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Figura 33 - Confeção dos aviões



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 34 - Deu certo, os aviões voaram!



Fonte: A Autora, 2019.

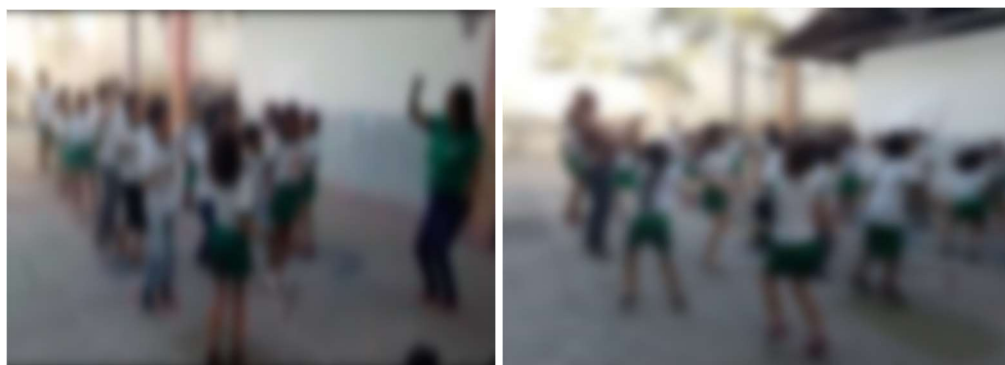
Quando pensamos esse movimento na Escola, não estamos a pensar no que se produziu através desses Gestos, mas, na verdade, olhamos para o Gesto, o que ele suporta, sustenta e coloca sobre si (OLARIETA, 2015a). São esses Gestos que “compartilham uma espécie de miudeza” (OLARIETA, 2015a, p. 15), miudezas que se ocultam em meio aos grandes movimentos, as grandes cobranças, as grandes determinações. Olarieta traz essas miudezas

como aquelas que acontecem na prática do filosofar com crianças, tomamos então de empréstimo sua reflexão para pensá-la atrelada a esses Gestos mínimos que não se referem a questões específicas, mas a iniciativas da própria Infância que são aceitas, mas mais do que aceitos, esses Gestos afetam, contagiam e abrem esses *espaçostempos* outros e têm sua existência afirmada.

A Infância é ruptura, essa ruptura que irrompe (SKLIAR, 2014), uma ruptura que apresenta a possibilidade também aos adultos de “desprender-se do tempo sagrado”, de profanar junto à Infância e esquecer-se no “tempo humano” (AGAMBEN, 2005). Esquecer-se em um movimento que pode ir do brincar ao movimento da dança, como quando estávamos no pátio e começamos a observar o movimento das crianças que brincavam e uma das crianças vai chegando, dançando, pulando... remetendo a professora a uma música que gosta muito e queria que as crianças conhecessem. Seguimos para a sala e as crianças realizaram a escrita da atividade de casa. A professora *Catirina* se aproxima do muro da Escola na tentativa de usar a internet de um estabelecimento próximo à Escola, consegue a música e então convida as crianças.

As crianças vêm, outras que estão na sala ainda vão chegando aos poucos, a professora coloca a música e as crianças começam a dançar, fazem os Gestos que são orientados na música e também muitos outros. O convite se fez e a coordenadora foi também chegando, lançado o convite, convite aceito, todos estão a dançar. Os meninos “*Olha, a tia tá dançando também!*”, todos riem. Ela me convida para dançar também, “*cadê? tem que vir também!*” Todos dançamos.

Figura 35 - Corpos brincantes

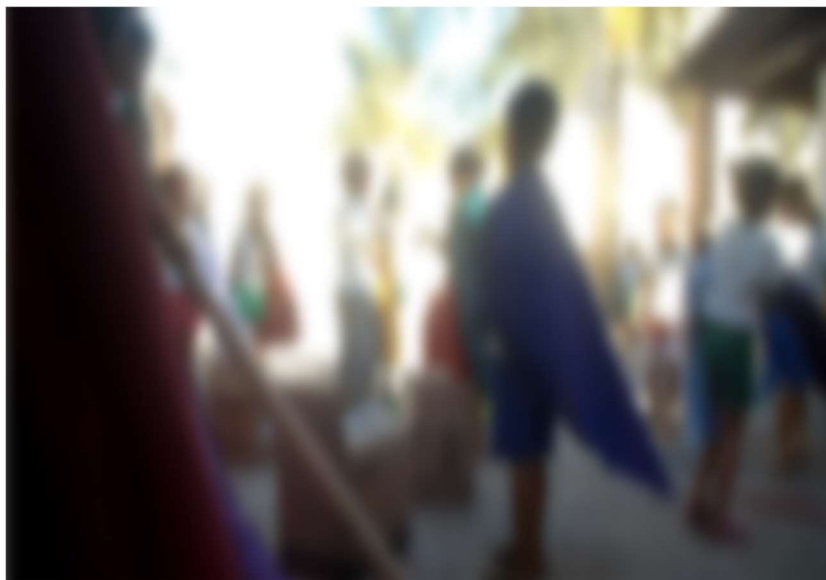


Fonte: A Autora, 2019.

Dançamos e vimos revelar-se a “imagem poética do corpo brincante” que “surge como linguagem evocada pela consciência, em que o lúdico, como fuga para fora do real, desse não se desloca” (NHARY; MERENDINO, 2019, p. 269).

7 MOVIMENTOS INFANTIS OUTROS: INSTAURAÇÕES NO *ESPAÇOTEMPO* DA ESCOLA

Figura 36 – Artistando-se



Fonte: A Autora, 2019.

Pensar o Gesto nos levou a tecer alguns encontros, encontros com a Escola, com as crianças, com as professoras *Catirina e Dona Joana*, com *Maria Bonita* e sua arte do barro, com a descoberta dos papéis que se converteram em aviões, escudos, cartas portadoras de linguagens, afetos.

Encontros também com estes corpos que foram afirmando sua potência, sua existência, existências mínimas e múltiplas (LAPOUJADE, 2017). Múltiplas, pois, como afirma Lapoujade,

Um ser pode participar de vários planos de existência como se pertencesse a vários mundos. Um indivíduo existe neste mundo; existe como corpo, existe como “psiquismo”, mas também existe como reflexo em um espelho, como tema, ideia ou lembrança no espírito de outro, tantas maneiras de existir em outros planos. (LAPOUJADE, 2017, p. 14)

São esses seres, realidades plurimodais, multimodais que habitam este mundo, que na verdade é lugar de muitos “intermundos”. Lapoujade nos diz que devemos considerar cada um desses modos como uma arte de existir, como um Gesto. Onde cada existência provém de um Gesto que o instaura, de um “arabesco” que determina que será tal coisa. Esse Gesto não emana de um criador qualquer, “é imanente à própria existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 15).

Assumimos a figura de *testemunhas* desses Gestos e dessas existências, as testemunhamos, pois, como traz Lapoujade, certas percepções despertam esse desejo de “testemunhar a favor da importância ou da beleza do que elas viram” (LAPOUJADE, 2017, p. 22) Vimos beleza na Infância e intentamos instaurar, invencionar um *espaçotempo* de possibilidades para que essas existências e esses Gestos pudessem se afirmar. Como vimos anteriormente, esses Gestos emergiam no cotidiano da Escola, ainda que muitas vezes não houvessem ali condições para que eles pudessem se esticar, como gosta Manoel de Barros (2010), esticador de horizontes.

Mas encontramos, encontramos talvez porque compreendemos que no mundo há muitos “intermundos”, como afirmou-nos Lapoujade, neste mundo no qual habitamos, no *espaçotempo* Escolar coexistem o dispositivo e a *Skholé*, o tempo *khrónos* e o tempo *aión*, a leitura que por ser obrigatória pode amedrontar, fazer “temer” a leitura que decodifica, mas que pode existir também como fuga, que é convite ou desconvite para olhar, ou melhor, para ver (LAPOUJADE, 2017) uma outra possibilidade de ler, de escrever, de aprender, que encontramos na Escola, através da Infância.

Assim, entendemos que essa Infância que instaurava essas outras experiências de tempo, esses outros movimentos, poderia também ser afirmada, intensificada e que poderíamos como “testemunhas” (LAPOUJADE, 2017) instaurar junto às crianças movimentos que possibilitassem esse ver, “fazer ver” aquilo que tivemos “o privilégio de ver, sentir ou pensar” (LAPOUJADE, 2017) junto às crianças. Instauramos então esses cinco movimentos, através dos quais desejamos promover alguns deslocamentos (CONTAGE, 2017), dar passagem aos Gestos, possibilitar a experiência de um outro tempo.

7.1 Com a câmera nas mãos: as crianças

“Tia, posso filmar com teu celular? A tia deixou pegar o celular dela...”
(LUNA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Essa foi a primeira fala que provocou o movimento “*com a câmera nas mãos: as crianças*”. Esse movimento de encontro com as câmeras, a princípio do celular e posteriormente das câmeras digitais.

“Tia, como usa? Onde aperta?”
(ELISA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A relação com as câmeras se deu de forma inesperada. Sabíamos da possibilidade desse movimento, mas não estabelecemos datas, prazos ou metas. Sabíamos apenas do nosso desejo de nos deslocar, de encontrar com as miudezas, com os Gestos e a Escola com a ajuda das crianças e nesse caminho as câmeras poderiam surgir e surgiram. Foi em um dos momentos em que estávamos no pátio quando várias crianças se aproximaram e uma delas solicitou o celular para fazer fotos, assim como eu havia feito e estava fazendo no pátio. Grande foi a surpresa com o meu assentimento em relação ao celular.

O estranhamento vinha de todas as partes “*é de mentira, né? Menina, tu é doida!*” dizia uma das professoras. Uma das crianças da outra turma também estranhou e pôs uma de nossas crianças a pensar “*eu já vi (uma criança com telefone na escola), mas eu nunca vi. Quando eu estudava na sala de tia Dona Joana ela me dava o telefone pra assistir... é, mas eu nunca vi. Nunca vi uma tia que dá o telefone aos outros*”. O que *Homem de ferro* queria nos dizer com o seu “nunca vi”, nunca viu ou experimentou uma câmera do celular? Talvez com a liberdade de fazer e fotografar o que quisesse? Usar o celular ou a câmera como se elas fossem suas? parte de seu corpo? Eu também não sei, a pergunta sobre o que ele “*viu mas não viu*” ficou em aberto, nos fez refletir as muitas possibilidades de seu pensamento.

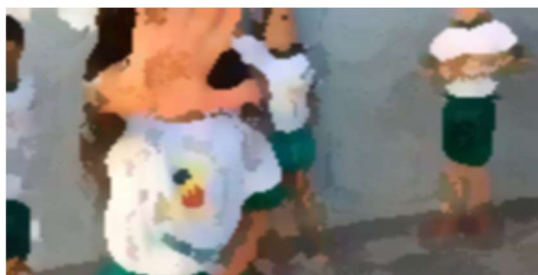
Tomamos de empréstimo a reflexão de Chisté (2015) ao falar de sua pesquisa, pois a relação das crianças com a câmera era plural, múltipla, a câmera na mão das crianças existia de muitas formas “ora como artefato que filma, capta a imagem, ora como brinquedo, ora como um simples objeto em suas mãos”. (CHISTÉ, 2015, p. 19).

A princípio estranho, diferente, novo... a câmera tinha a função de filmar e de certa forma registrar seus comportamentos, movimentos. Registrar e tentar controlar? Talvez...

Pedro: Eu tô gravando, é bom que tia brigue! ... para todo mundo aí que eu tô filmando! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Mas com o tempo ela começou a se tornar comum, era também objeto de desejo, eles queriam a câmera em suas mãos, queriam gravar. E quando elas estavam em suas mãos, aquilo que escapava aos nossos olhos, tornava-se foco, era também afirmado.

Figura 37 – Tira foto da minha mão!



Fonte: A Autora, 2019.

Pedro perguntou... Tia, é pra filmar o que? O que você quiser, Pedro... tudo!

Respondi (risos)

Crianças: Para, Pedro!

Pedro: Pera aí, foi tia que mandooou... É pra filmar tudo! Deixa eu te filmar, mulher!

Crianças: Corre, corre!

Pedro: Fica ali pra eu gravar, ninguém tá brincando de nada, eu tô gravando vocês. Daqui uns dias eu vou derrubar esse celular, porque tu não me deixa quieto!

Capitão América: Eu sou o cabeça de Cacto!

Pedro: "Vocês está" sendo filmado

Isabela: E aí gente! Essa é minha priminha chata... Deixa eu passar na televisão!

Pedro: Brinca de alguma coisa aí pra eu gravar!

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

As crianças com suas câmeras, registravam também os desvios de um dia comum no *espaçotempo* da sala de aula:

Clara: Quem quer apresentar o vídeo?

Crianças: eeeeeu...

Calma, um de cada um. Então faz uma filinha aqui! Quem quiser fazer um canal vem pra fila.

Vênus: Eu quero gravar por favor!

Clara: Primeiro tô começando daqui, depois dali!

Luizas: Posso começar? Não é melhor eu gravar não? Pegar o celular e gravar tudo?

Clara: Aqui, tô gravando!

A professora Catirina aparece mandando cada um ir pra o seu lugar, ela está colando os envelopes e eu estou ajudando eles.

Catirina: Todo mundo senta! ...todo mundo já colou?

Figura 38 – Textos de memória lembrada e inventada



Fonte: A Autora, 2019.

Heloísa: Olha o poste, olha o poste!

Clara: Lê aqui!

Heloísa: Se essa rua, se essa rua fosse minha, vai!

Ela começa a cantar

“Essa rua, essa rua fosse minha

Eu mandava, eu mandava lá brilhar

Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes

Só para o, só para o meu amor passar...”

Heloísa começa a cantar de novo, mas Clara logo diz:

- Agora é ela! Cala a boca, se não eu não boto outra vez!

Heloísa: então canta aqui no ventilador!

Cinderela: começa...

“Olha o trem, olha o trem está passando...

Olha o trem, olha o trem está passando...

Olha o trem, bibi...

Olha o trem, bibi..

O trem e passa falando...

Olha o trem, bibi, me leva, e não para de falar!

E ele não para de falar

E depois foi descendo, descendo pela estrada, tchaaau, beijo!”

Clara: Quem quer fazer uma música aqui?

Branca de neve: Eu!

Clara: Vem Branca de neve, vem Branca de neve! Depois eu deixo tu! Escolhe uma, só tem essa e essa!

Branca de neve: Essa

Clara: Fala aqui no ventilador!

“O cravo brigou com a rosa

Debaixo de uma sacada

O cravo saiu ferido

E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente

E a rosa foi visitar

O cravo teve um desmaio

E a rosa pôs-se a chorar”

Clara: Êê... palmas pra ela!

Branca de neve: Obrigada, obrigada!

Clara: Vai, escolhe logo!

Vênus: Motorista, motorista... Eu não quero mais não!

... Motorista, motorista, olha o...

Clara: Não, você não vai não! Agora vem, é tu! Ei, vai, escolhe a música!

Pedro: Motoristaa... motorista... pode trocar?

Clara: Pode!

Pedro: Perdi meu anel no mar, não pude mais encontrar!

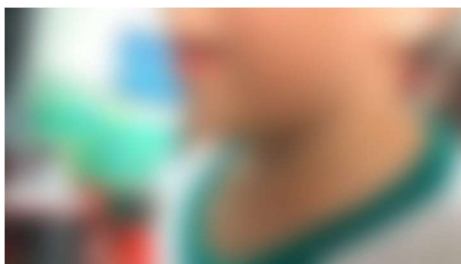
Clara: Aaaaaalto...

Pedro: Não pude mais encontrar...

Clara: Vai, se não eu vou cantar outra!

Pedro: Não pude mais encontrar... O mar, me trouxe a concha (nessa parte ele começa a ler).

Figura 39 – Pedro cantor pelos olhos de Clara



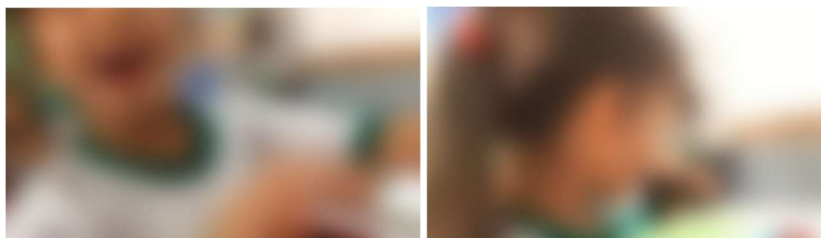
Fonte: A Autora, 2019.

Clara: Todo mundo senta, se não, não vai ganhar música! Não vai ganhar música... quer cantar uma música?...

Ainda faltava Luizas!

“Eu sou superstar, vamos dançar junto comigo nessa Obra de arte... Pelo amor de Deus, tem um menino enchendo o saco aqui embaixo... (se referindo aos meninos que brincavam embaixo da mesa).

Figura 40 – Luizas superstar pelos olhos de Clara



Fonte: A Autora, 2019

Catirina volta para a sala e diz: 1º ano, pode pegar a lancheira, pode lanche!

Livro dentro da bolsa e envelope dentro do estojo!

A merenda é sopa! Grita Branca de neve!

Clara: eu mostrei todo mundo e todo mundo cantou uma música naquele ventilador.

Todos nos organizamos e começamos a lanche!

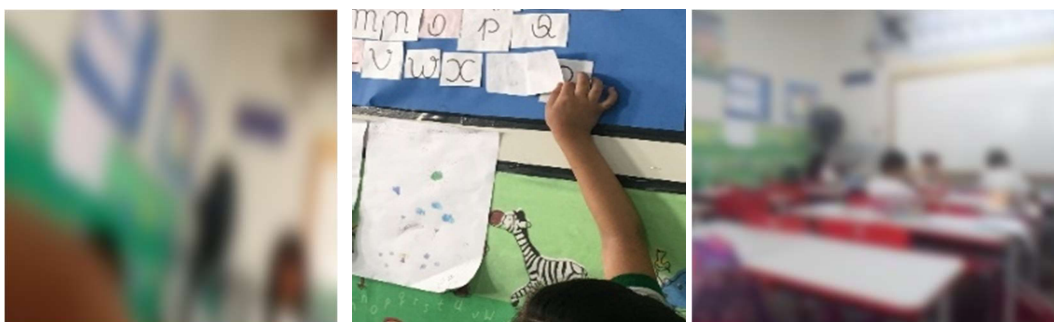
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Essa Escola foi “capturada” pela Infância através dessas imagens, uma Escola que talvez fosse aquela que as crianças quisessem nos apresentar. Aquela que elas gostavam, que achavam legal... ainda que quando nos falassem sobre ela, elementos “formais” da Escola emergissem, conteúdos mais específicos, disciplinas. Não haviam orientações específicas sobre o que filmar, como filmar

As câmeras eram liberadas em alguns momentos, em outros ela “escapulia” e dispensavam a liberação, assim como os brinquedos fugitivos das bolsas, elas deslizavam por entre as mãos e passavam a registrar os “intermundos” (LAPOUJADE, 2017) da sala de aula. Em momentos de liberdade, enquanto a professora saía para tomar uma água, para fazer uma atividade com algum dos colegas na frente da sala.

Fomos partilhando olhares sobre a sala de aula, sobre o que acontecia e talvez ninguém soubesse...

Figura 41 – Olhares partilhados



Fonte: A Autora, 2019.

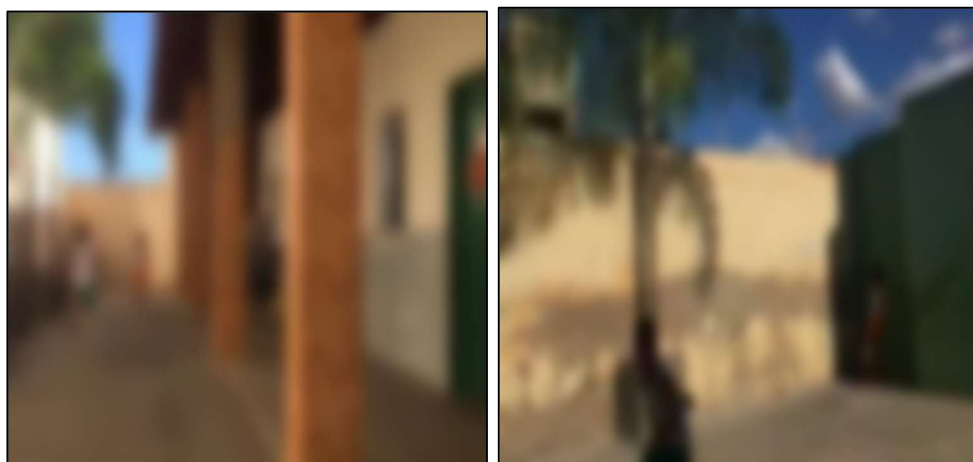
Olhares que viam o pátio por outros ângulos, de um outro modo... que capturavam as desimportâncias (BARROS, 2010). Mas poderiam ser aquelas desimportâncias o que tornava a Escola para elas importante, as imagens por si só nos dizem o que elas, as crianças queriam de alguma forma apresentar de sua Escola. Por isso dizemos mais uma vez que essas crianças nos emprestaram seu olhar, olhar de intimidade, de afeto, olhar aliado da imaginação, da inventividade (CHISTÉ, 2015).

O olhar de intimidade escapa à passividade da visão. É uma certa intimidade que se intensifica quando o desejo de olhar alia-se à imaginação criadora, inventiva, pois ela potencializa os detalhes, o menor, o pequeno, o ínfimo, o que se esconde, as pequenas coisas que não se vê, não se percebe de imediato, até mesmo o oculto. É o modo como olhamos as coisas, os seres, o mundo. (CHISTÉ, 2015, p. 24)

Esse olhar que possibilitou a produção dessas imagens, desses registros que “são um convite à intimidade” (CHISTÉ, 2015, p. 27) e que evidenciam como são as crianças-cartógrafas (CORAZZA, 2013), também crianças-artistas “artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte. Ou seja, tanto as crianças Cartógrafas-Impessoais como a Arte não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora” (CORAZZA, 2013, p. 21).

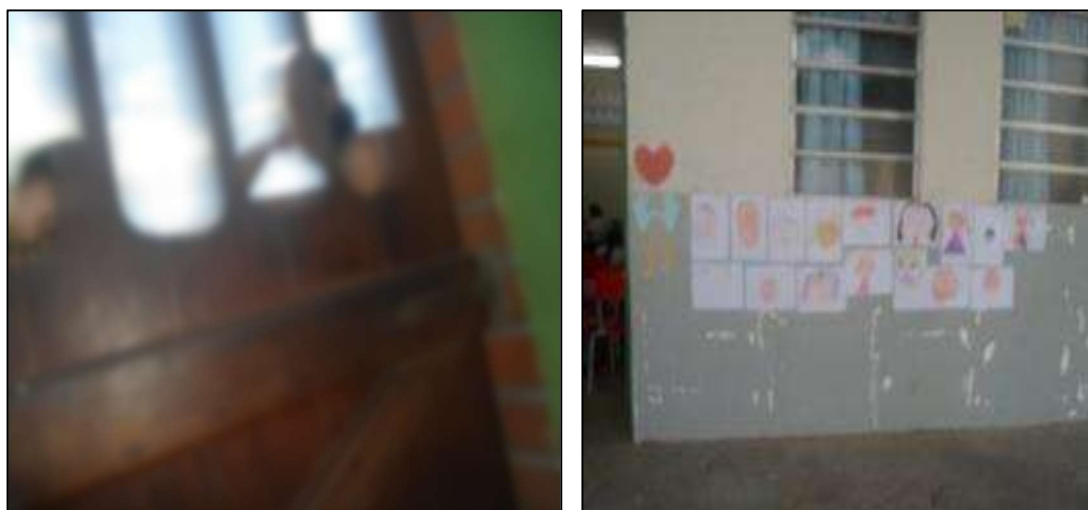
Ou seja, crianças que assim como os artistas tem uma forma de conhecer e ver o mundo “com olhar de espanto” olhares que “buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade” (OSTETTO, 2011, p. 4).

Figura 42 – A escola pelo olhar das crianças



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 43 – Portas e janelas



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 44 – Pátio escolar



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 45 – A natureza da escola



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 46 – Plantas e sombras, pelo olhar de Luna



Fonte: A Autora, 2019.

Essa intimidade que nos possibilitou ver através das imagens o que pode ter mobilizado o pensamento e a fala de *Luizas*, ao instaurarmos um *espaçotempo* para o diálogo que em muitos momentos sequer precisaram de convites, conversas que emergiam através de perguntas, de situações, de momentos reservados para as nossas também “desimportâncias” (BARROS, 2010).

7.2 Artistando-se

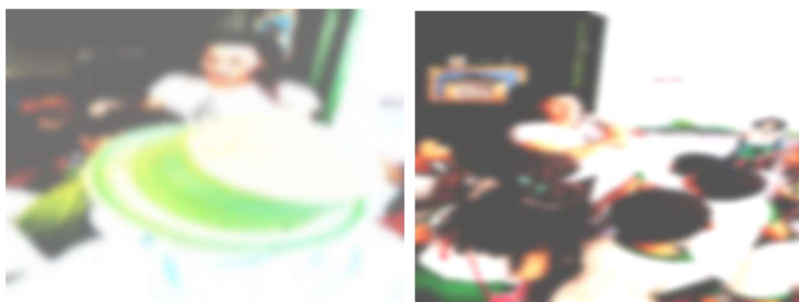
“Hoje surgiu uma coisa de imaginação da nossa cabeça...”
(PALOMA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Pensamos que tecidos, fantasias e materiais não estruturados poderiam nos ajudar a compor esse movimento de artistar-se com a Infância, explorar movimentos que colocassem na relação de afirmação com a diferença aquelas existências, e permitisse as crianças colocar-se no fora, criar indefinidos (CORAZZA, 2013).

Dois movimentos de instauração *Artistar-se* aconteceram. A cada vivência outros elementos eram inseridos e ajudavam que nossas crianças-artistas invencionassem novos movimentos, dessem passagem a seus pensamentos e experienciassem um *espaçotempo* livre de qualquer finalidade específica.

Clara pega o microfone e diz... “*eu vou ser a repórter!*”
Heloísa responde que não e segue dizendo, “*eu que vou ser, me ajuda a amarrar essa capa aqui!*”
Ao amarrar a capa... Clara tentando pegá-la, diz: “*perai!*” mulher...”
Heloísa sai gritando e segue para a sala do pré I, anunciando “*Olha a entrevista! Quem quer começar? Na outra janela... Entrevistaaa...*”
Vendo toda a movimentação, as crianças do pré I não conseguiam permanecer em sala, a professora Dona Joana também saiu para ver o que estava acontecendo e se surpreendeu com as crianças fantasiadas, com tecidos, que brincavam e sorriam.
Dona Joana pediu a peruca que as crianças estavam brincando, colocando-a na cabeça e começando a fazer pose. Clara então diz, rindo e mostrando a ela “*tem esse microfone, tia!*”
Dona Joana então pega o telefone e grita “*Oiiiiiiii!*”, todos riem!
Clara então pega o microfone e grita “*quem quer falar?*” quando Milho pede o microfone, ela diz “*agora só os pequenos*” e segue insistindo, “*vai fala, fala aí...*”
Dona Joana pede que eles falem também, mas diz que eles estão com vergonha.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Figura 47 - Dona Joana aceitou o convite infantil



Fonte: A Autora, 2019.

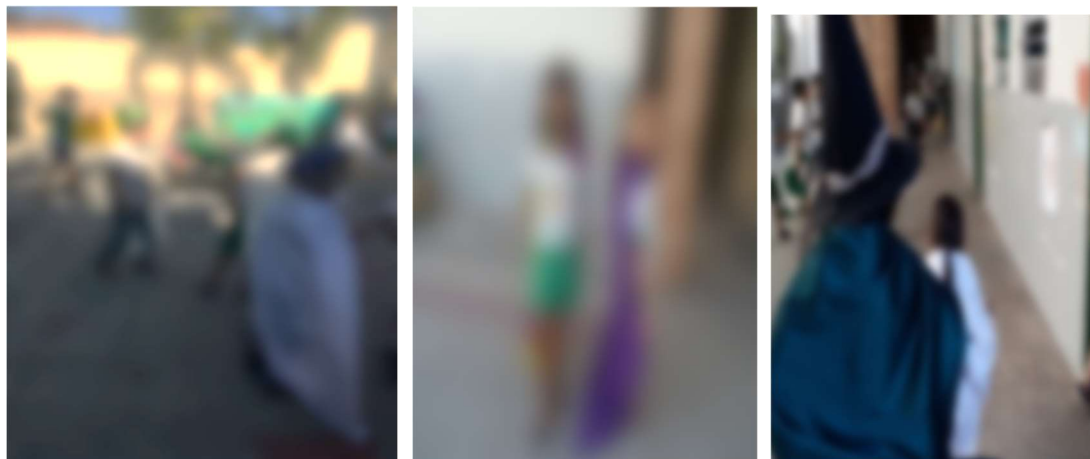
Dona Joana, assim como as demais crianças são tomadas por todo aquele movimento da Infância instaurado que de alguma forma captura todos eles. A Infância e a ludicidade caminham juntas, o brincar é Gesto, o convite é um Gesto, tendo em vista que eles não se conformam em vivenciar tudo aquilo sozinhos, há um desejo de partilhar, de alteridade na criança que busca a outra para possibilitar às outras crianças a vivência desses encontros potentes.

Naquele momento, conseguimos perceber como por um momento a professora, que em geral ocupa um lugar que exige dela uma postura mais séria e que tantas vezes é vista pelas crianças como aquela que não brinca, passa a ocupar naquele momento um outro lugar, como nos diz Kohan, ao falar desse devir-criança, conceituado por Deleuze, que:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação. (KOHAN, 2010b, p. 132)

As crianças brincaram, se divertiram, elaboraram enredos, criaram histórias, brincadeiras. As professoras se envolveram. *Maria Bonita* passa e comenta “*Ôxe, Huck tá parecendo aquele menino do Axé... Carlinhos Brown*”, todos percebem o movimento de alegria e de vida que se intensificou e juntos nos deram a pensar “que a escola é também isso: um lugar onde os corpos se encontram para brincar e fazer amigas e amigos, ou seja, um lugar onde se faz comunidade, se compartilha um mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades” (KOHAN, 2020, p. 9).

Figura 48 – Registros do nosso “artistar-se”



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 49 – Brincadeira de fantasia por Luizias



Fonte: A Autora, 2019.

No segundo momento, o pátio da Escola transformou-se em um museu, as crianças dessa vez tiveram também materiais não estruturados, canos, caixas, para que pudessem criar o que, utilizando-nos das palavras de *Branca de neve*, “à vontade”.

Figura 50 – Vestindo-se de arte



Fonte: A Autora, 2019.

Logo as crianças perguntaram se poderiam chamar as crianças das outras salas para visitarem a exposição, então decidimos juntos realizar esse convite. As crianças entenderam como funcionaria a brincadeira, mantiveram-se imóveis até que as crianças do pré-escolar I retornaram para as suas salas, após observar, tocar e admirarem-se com o que estavam vendo.

As crianças desejavam vivenciar esse momento junto às outras crianças, desejavam e alegravam-se com a chegada da sacola desde o primeiro momento. Algo que nos põe a refletir sobre a experiência. Pensar que deixar que a palavra experiência nos venha a boca “não é usar um instrumento, e sim, se colocar em um caminho, ou melhor, no espaço que ela abre” (LARROSA, 2016, p. 75).

Trilhar esses caminhos nem sempre é fácil, pois eles nos colocam diante do incerto, do imprevisível, do acontecimento, daquilo que não podemos controlar. Não sabemos quando algo vai nos tocar, nos atravessar, nos fazer tremer (LARROSA, 2016), o que faz com que muitas vezes nos mantenhamos em caminhos considerados “seguros”. Colocar-se no caminho da experiência, nos faz perceber os Gestos que habitam e atravessam esses caminhos, neles encontram-se pensamentos, perguntas, linguagens, ações (LARROSA, 2016), que assim como as palavras pensadas por Larrosa, trazem um Gesto de rebeldia.

Ele nos diz que,

[...] palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos de “investigação”, ainda

podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA, 2016, p. 75)

Palavras de rebeldia, palavras de início, palavras de Infância, Palavras Gesto. Palavras como a de *Paloma* nos interrompem e deslocam o nosso pensamento.

Paloma: Hoje surgiu uma coisa de imaginação da nossa cabeça e nos outros dias não surge...

Pesquisadora: Por que não surge?

Paloma: Porque a gente não pensa muito...

Pesquisadora: Não?

Paloma: Não, pensa em outras coisas, só não nisso!

Pesquisadora: E pensa em quê?

Paloma: Em brincar, estudar, fazer tarefa com a senhora...

Pesquisadora: E no que foi que o pano ajudou você a pensar?

Paloma: Em alegria. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Spinoza (2016) nos fala sobre os afetos, que para ele são as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. O autor chama de afetos da alegria, essas afecções que aumentam a potência de agir. Quando *Paloma* lança em nossa direção suas palavras, nos colocamos a pensar em como uma experiência, um encontro permeado de afetos, de escuta, pode afetar, pode atravessar. *Paloma* fala de um pensamento de alegria, o qual o encontro com os tecidos, com os corpos, com os pensamentos, as histórias e as brincadeiras haviam lhe possibilitado. Outras crianças também falavam sobre a alegria, sobre felicidade, sobre terem gostado do movimento vivenciado:

Branca de neve: eu gostei que você trouxe aqueles panos e a gente brincou...

Pesquisadora: O que vocês acharam quando eu trouxe os panos?

Branca de neve: Legal!

Luizas: Foi bem legaaaal...

Pesquisadora: Porque foi legal?

Branca de neve: Porque a gente brincou!

Luizas: Por que eu coloquei a roupa da Elza e fiquei parecendo uma princesa.

Branca de neve: Eu coloquei a roupa da Tinker Bell... pessoal, a minha capa era verde e transparente igual a da Tinker Bell! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

As conversas com as crianças, antes e após as nossas vivências, seguiam revelando como a Infância nos liga ao mundo, a arte e a vida. Como experiências como essas, que envolvem a ludicidade, a criação, a invenção, nos possibilita o encontro com os Gestos, com a experiência, com os afetos, com os inícios e com sensações como a de *Luizas* “*Quando a gente brincou, parecia que o tempo tinha parado!*”.

7.3 Amassa com a mão, amassa...

*“O barro é assim, a gente faz o que vem na cabeça...”
(MARIA BONITA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019)*

“A palavra *deslocamento* parte de uma ideia de *locus*, de um lugar” (CONTAGE, 2017, p. 61) e podemos dizer que a nossa pesquisa é marcada também por esses deslocamentos, de uma cidade para outra, de um bairro para o outro, pelas ruas do Alto do Moura. O deslocamento foi também um dos nossos intentos, poderíamos nos deslocar pela Escola junto às crianças, até que pensamos, porque não esses deslocamentos fazerem parte desse movimento com as outras pessoas que faziam parte da Escola?

O Alto do Moura, é conhecido por ser o maior centro de arte figurativa, lugar onde segundo Gaspar¹¹ (2011) “concentra-se uma comunidade de artistas do artesanato do barro”. Esses artistas convivem com a arte do barro desde muito pequenos, um ofício ensinado de pai/mãe para filho, uma arte passada de geração em geração.

Conversando com as crianças da nossa Escola, não era difícil ouvirmos deles que seus pais trabalhavam com a produção de peças de barro, que eles próprios ajudavam pintando as peças, assim como chegou a acontecer de perguntarmos sobre o ofício de seus pais e as crianças nem chegarem a comentar que as famílias para além de seus trabalhos outros, de suas profissões, também trabalhavam com a produção de peças de barro, quer fosse modelando ou pintando, possivelmente a produção fazia tão parte do contexto das crianças que tornava-se comum, mais um elemento de seu cotidiano, de sua vida.

Grande não foi a nossa surpresa quando descobrimos que *Maria Bonita*, responsável pela limpeza e organização da Escola, também dominava a arte do barro, bem como o porteiro, o sogro do porteiro, entre outras pessoas. Em conversa informal descobrimos que havia acontecido há um tempo atrás uma vivência em determinada data comemorativa, na qual *Maria Bonita* havia conduzido com as crianças da Educação Infantil um momento com o barro, no entanto, as crianças do 1º ano não haviam participado. Essa descoberta despertou em nós o desejo de instaurar um movimento com as crianças e com *Maria Bonita* envolvendo o barro, uma materialidade que fazia parte da sua vida fora da Escola.

¹¹ Pesquisa realizada por Lúcia Gaspar, publicada no site da Fundação Joaquim Nabuco (2011). Ver referência.

Convite lançado, convite aceito... *Maria Bonita* a princípio tímida, nos disse sim, disse que traria alguns materiais, os quais usava para modelar, uma habilidade não mais usada para o seu sustento, mas que fazia parte de seu repertório de vida, do seu trajeto, da sua história como moradora do Alto do Moura.

Conseguimos o barro, alguns pratinhos e no dia da vivência, *Maria Bonita* demonstrava estar empolgada, falava com propriedade e autoridade sobre o assunto. Algo havia se transformado, *Maria Bonita* agora ocupava seu lugar de conhecedora de sua arte, não mais apenas como funcionária da Escola, dos movimentos amplos de varrer, limpar, cuidar de suas plantas, agora percebíamos as miudezas do seu fazer, seus dedos trabalhavam e sua voz narrava seu processo de produção.

Maria Bonita: Vai fazer assim...

Marmelo: O pescoço...

Maria Bonita: Vai modelar aqui, vai diminuir mais o barro senão ele vai ficar cabeção e boneco cabeção fica feio.

Marmelo: Aqui ela tá fazendo tipo um pescoço...

Martelo: parece um cabelo...

Maria Bonita: Mas não é, tem que fazer primeiro a cabeça.

Marmelo: O pescoço, parece um pescoço...

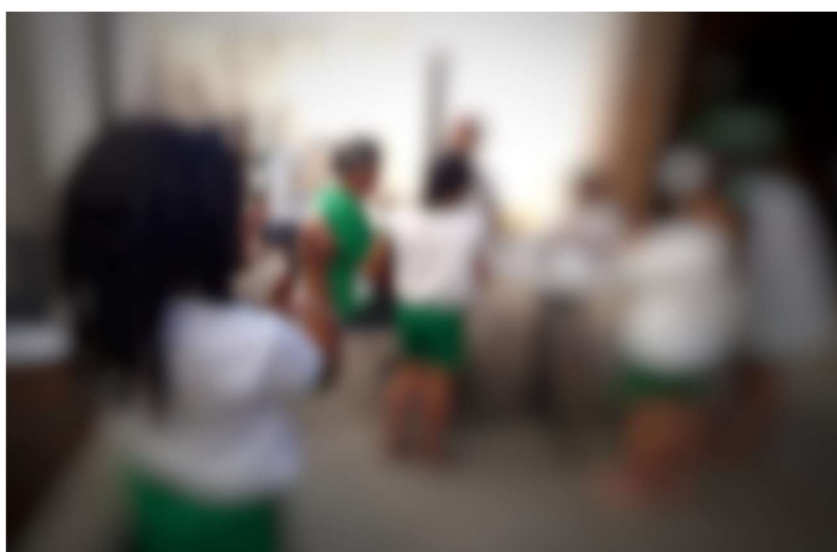
Maria Bonita: Tem que fazer primeiro a cabeça, nariz, boca.

Heloisa: É, minha vó primeiro faz a cabeça.

Maria Bonita: É, ela faz a cabeça, já eu sou diferente, eu já faço a cabeça do boneco no corpo. A maioria do povo primeiro faz a cabeça, depois o corpo, mas eu não faço não. Ai aqui bota ele andando que ele é um “vêi” da roça.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Figura 51 – Registrando a nossa oficina



Fonte: A Autora, 2019.

Figura 52 – Mãos que gestam



Fonte: A Autora, 2019.

Pesquisadora: Como é que é sentir o barro? Aperta o barro!

Maria Bonita: Gostoso, né? Não importa melar a mão não, que depois lava, tem água ali na torneira!

Aurora: Que gostoso tocar em barro!

Martelo: Parece uma lama

Marmelo: É tipo uma coisa de massinha

Luna: É gostoso!

Isabela: Parece slime...

Maria Bonita: Amassa na mão, depois amassa na mesa...

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

As crianças perguntavam sobre o que deveriam fazer, diziam vez por outra não saber “Ô tia, eu faço o que?” e Maria Bonita incentivava “O que você souber fazer, uma bola, uma bacia...”, “então do jeito que vocês fazem a atividade com os tecidos agora vocês vão fazer com o barro” relembrando que as crianças haviam criado com os tecidos camas, cavalos... “o que vir na mente vocês faz!”.

Gabriela: Vou fazer doce... porque eu mais gosto na escola é de comer! Ô Aurora, eu sei fazer coração com barro!

Aurora: Eu sei fazer um docinho... eu tô fazendo um tipo de docinho que eu vi no desenho.

Alice: Olha a minha que bolotola... a minha foi a “mai grande”.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Figura 53 – Criação



Fonte – A Autora, 2019.

Sofia: Eu quero fazer um coração, mas eu não sei...

Isabela: Quer que eu te ajude?

Gabriela: É só fazer um tracinho, faz as curvinhas e pronto, fez!

Isabela: Vai vendo aqui, eu peguei uma parte do coração e eu vi que não deu aqui pra fazer a outra parte. Eu peguei outra parte do meu e fiz!

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Nesse movimento, sugeri também que as crianças modelassem elementos da Escola, alguns interessaram-se, outros preferiram continuar suas produções trazendo outros elementos ou apenas fazendo e desmanchando, manuseando e sentindo o barro. Foi então que *Maria Bonita* resolveu fazer alguns elementos da Escola e escolher representar *Eu* e *Mamão* “*Aqui, ó... Tu e Mamão, já que tu gosta tanto dele!*”

Figura 54 – Nós dois pelas mãos de Maria Bonita



Fonte: A Autora, 2019.

Me empolguei em mostrar essa obra de arte e afeto para *Mamão*, “*Olha, eu e tu, a gente pertinho lendo*”, mas logo algo chamou a sua atenção, algo que desencadeou um diálogo interessante:

Mamão: Eu não sou bebezinho não (disse ele olhando o tamanho da criança na peça de barro).

Maria Bonita: não, não é bebezinho, isso é um aluno! Ai tu quer que eu faça um aluno do tamanho da professora? Não pode!

Catirina: Igual mestre Vitalino quando tava lá no Rio de Janeiro, o povo chegava e dizia: - faça tal coisa, assim e assim e fazia.

Maria Bonita: eu não posso fazer um aluno do tamanho de uma professora, a não ser que ele seja já... ele disse: - eu não sou um bebê. Mas não é um bebê.

Catirina: é que as vezes a gente quer atribuir a eles umas coisas tão, né? Grande...

Maria Bonita: Que eles acham que já são tudo adulto.

Catirina: Que são tão grandes... mas eles são pequeninhos. É porque eles não se acham mais pequenos.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Tantas coisas pensamos a partir desse diálogo, afinal, qual a imagem da docência que nos acompanha ao longo da vida? O que fez *Mamão* ver-se como um bebê naquela peça? Será que ele se via de um modo diferente em nossos momentos de troca, diálogos e brincadeiras? Do mesmo tamanho? Da mesma “idade”? Qual a imagem que temos das crianças ao representá-las? Qual imagem elas têm de si mesmas?

O deslocamento da vivência do barro mexeu com todos aqueles que faziam parte da Escola naquele momento. A linguagem da arte não tem idade nem hierarquia. Quando *Maria Bonita* construía suas peças, as crianças falavam também o que sabiam, como faziam aqueles com quem conviviam e descobríamos juntos que não há um único modo de fazer e que o conhecimento pode ser partilhado. Poderia a Escola investir em uma forma de Educação mais escolar, mais livre, que assim como nessa experiência colocassem todos em questão, em uma experiência de suspensão e igualdade?

7.4 Uma exposição de coisas lindas

*A gente podia chamar de exposição de coisas lindas!
(HOMEM DE FERRO, DIÁRIO DE CAMPO, 2019)*

Decidimos então que precisávamos conversar mais uma vez, trazendo dessa vez uma outra surpresa, as imagens que haviam sido produzidas durante a pesquisa junto com eles. Então nos dividimos em alguns grupos e seguimos para o corredor, palco de tantas brincadeiras das crianças, lugar pensado pela professora *Catirina* como o *espaçotempo* no qual estão guardados

os tesouros da Infância. Os tesouros tem a ver com a memória, com o ato de rememorar que “impõe-se ao existir como se algo fosse lembrado em nós. São imagens que nos visitam e nos habitam e que falam da humanidade em suas expressões” (GOUVÊA, 2006, p. 76), apostamos nas imagens para pensar a Infância e os seus Gestos, Gestos profanadores, que explodem, que afirmam existências e nos ligam a esfera humana do ser.

Huck: Tia, você revelou isso aqui?
Pesquisadora: Foi, meu amor, revelei!
Luna: Eu tô lá atrás!
Huck: Ó tu aqui!
Pesquisadora: Vocês viram? Isso foi o que?
Crianças: Foto!
Pesquisadora: A foto de quê?
Luna: Da gente brincando no pátio...

Branca de neve demonstrando encantamento nos disse “*Olha, todas as fotos da professora...*”, logo após termos desvirado os registros impressos que estavam no chão nesse momento virados para baixo. As crianças relembavam nossas experiências:

Luizas: Esse daqui foi o dia do barro!
Branca de neve: Foi legal isso daqui, porque é muito divertido!
Martelo: Esse aí foi o dia “do” coisa, do boneco de barro fazendo barro.
 ...
Bela: Olha a bruxa!
Martelo: É o chapéu vermelho...

Em dois momentos durante um de nossos diálogos, *Maria Bonita*, que havia organizado conosco a oficina do barro passou por nós e foi nesse momento que ela se percebeu também naqueles registros e começou a brincar com as crianças:

Maria Bonita: Ave Maria, Deus me livre, apaga...
Martelo: Não tem como apagar, só se tivesse uma borracha!
Maria Bonita: Me dá pra eu rasgar! (brinca)
Martelo: Não, nem invente!
Branca de neve: Nem vem!

Maria Bonita: Cadê aquela que tá eu? Rasga!
Branca de neve: E ficar? Aqui é nossa memória!
Pesquisadora: Essas imagens são memórias?
Maria Bonita: São memórias sim, que fica gravado na memória da gente pra o resto da vida!

Percebendo o envolvimento das crianças, que em meio as brincadeiras revelavam o lugar especial que aqueles registros tinham, afinal, tornaram-se memória, que resolvi perguntar-lhes o que poderíamos fazer com essas imagens...

Branca de neve: Pôr na parede!

Martelo: Deixar guardado...

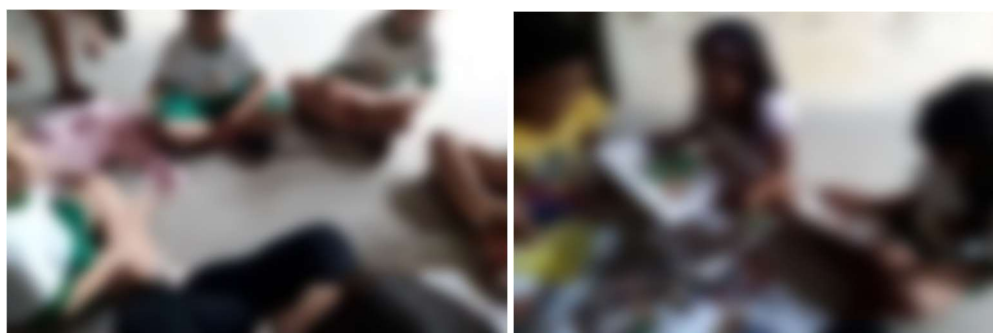
Pesquisadora: Colocar na parede como o que?

Martelo: Como um quadro!

(DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Entendemos então que aquelas imagens que estavam ali diante das crianças não mais se tratavam apenas de matéria, não eram apenas os registros do que foi vivenciado. Elas eram uma forma de guardar um sentimento, um afeto, guardar uma experiência de memória, pois como nos faz refletir Didi-Huberman (2012), são as imagens, junto a outros elementos, que formam o tesouro ou uma tumba da memória “seja esse tesouro um simples floco de neve ou essa memória traçada sobre a areia antes que uma onda dissolva” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210). Aquele registro consistia nesse tesouro, um tesouro traduzido em imagens, eram memórias que não poderiam ser esquecidas. De alguma forma as crianças através de seus Gestos, olhares, esboçavam o desejo e o cuidado com aquela memória.

Figura 55 – Encontro com tempos, Gestos e crianças

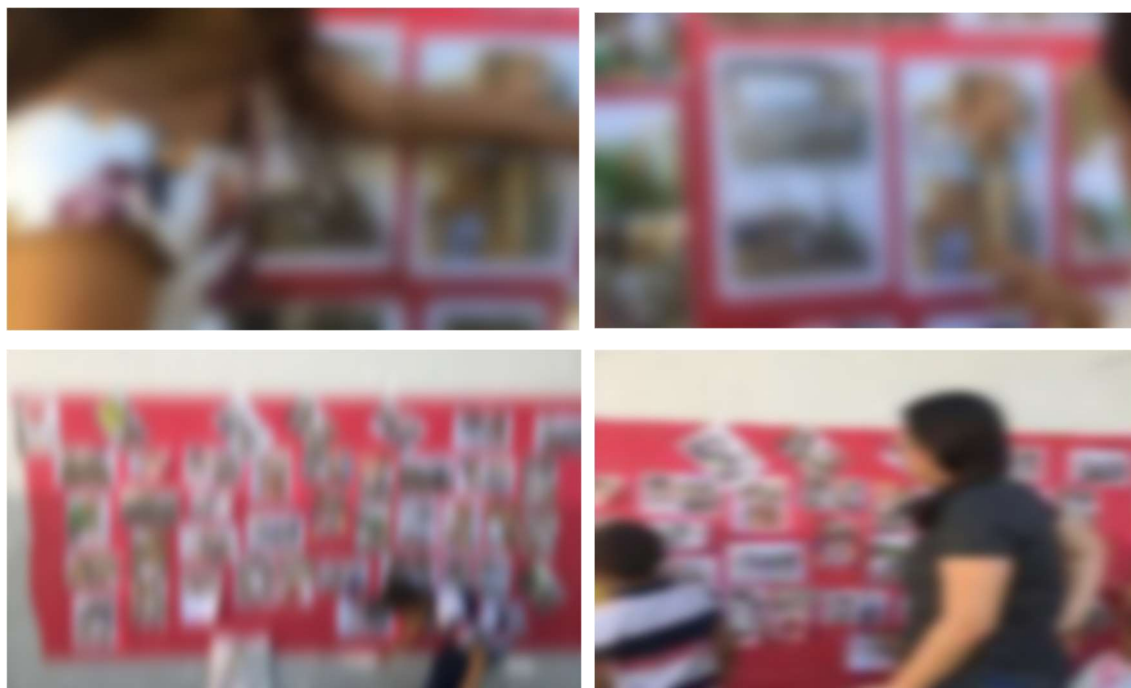


Fonte: A Autora, 2019.

A ideia de colocá-las na parede e de apresentar as nossas memórias foi pensada junto e foi acatada, esses pensamentos nos atravessaram e apresentaram como possibilidade uma exposição com esses nossos registros. O dia da exposição chegou e fomos organizar as imagens. A professora *Catirina* conseguiu um tecido para colocar na parede, tecido que eu havia me

comprometido de trazer, mas que ela juntamente com a coordenadora da Escola, disseram não precisar, teriam um tecido e organizaríamos juntos aquele momento.

Figura 56 – Exposição de coisas lindas



Fonte: A Autora, 2019.

Organizamos tudo; enquanto organizávamos, as crianças pegavam as fotografias, nos entregavam, reconheciam-se: “*Olha Aurora*”, “*tia, cadê eu?*”, “*Olha que olhão (risos)*”, “*tia, dá pra fazer tudo de novo? É bonito!*” repetiu Luna, a mesma frase que havia dito no dia anterior.

Pesquisadora: Olha Clara, como a gente poderia chamar essa exposição?

Clara: Importante!

Pesquisadora: É um bom nome importante! Porque tu acha importante?

Clara: Porque a gente estudou, a gente fez essas coisas, a gente tirou foto, a gente fez tarefa, prova...

Pesquisadora: E essa foto? Como a gente poderia chamar essa foto?

Clara: Bonita, engraçada! [...] olha eu aqui, tia!

[...]

Pesquisadora: Que dia foi esse?

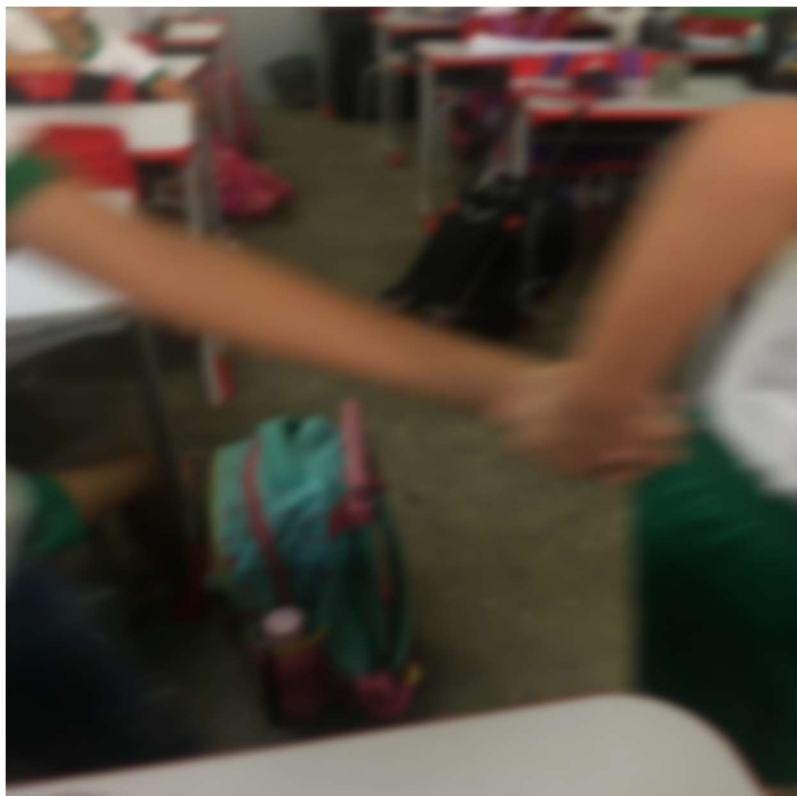
Clara: Foi que a gente tava na sala de tia... quando a gente estudava lá, que eu tava com tanta saudade. Eu vou ficar com saudade mais ainda quando a gente não vai mais se ver! (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Esse momento possibilitou o encontro entre os participantes da pesquisa, possibilitou que pensássemos, repensássemos e também que sentíssemos de forma “diferente o cotidiano escolar, as gestualidades mínimas que me ensinam a olhar para a sombra que projetamos, para o *mesmo*, para o reflexo do espelho” (CALLAI, 2016, p. 110).

A Escola é de muitos.

8 SUSPENDER O TEMPO PARA QUE SE ABRA A PALAVRA: PENSAMENTOS INCONCLUSOS...

Figura 57 – Gestos



Fonte: A Autora, 2019.

Mamão: Tia, tu vai ficar com a gente ano que vem?
Pesquisadora: Não, meu amor. Ano que vem vocês vão mudar de escola, de sala... estudar de manhã. Vocês já vão ter crescido mais um pouco.
Mamão: Não, tia... a gente vai crescer só um pouquinho, nem vai ser muito.
Pesquisadora: Eu sei, vão continuar sendo crianças, mas eu venho ver vocês um dia, venho conversar com vocês, saber como tá sendo na escola nova, como vocês estão.
Mamão: Óxe, melhor ficar aqui!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Sim, a Escola é de muitos.

O que nos faz pensar como a dúvida sobre a escrita em 1º pessoa do singular ou do plural, perseguiu esta escrita. O desejo de fato era de contar para todos o que havia afetado, como um narrador que narra a sua história. Mas pensado o que havia sido essa experiência, entendemos que ela jamais seria de um só EU! As memórias talvez fossem de um EU, mas em

se tratando de uma pesquisa em Educação, uma pesquisa em um *espaçotempo* escolar, o EU jamais seria só, ele seria sempre NÓS. A experiência da pesquisa, assim como a Escola, é de muitos.

Escolhemos realizar esta escrita mesmo de forma a revelar essa multiplicidade, dizer como Zouain (2019), que não importava mais em certo momento dizer EU ou NÓS, apostamos em composições (ZOUAIN, 2019). Quando pensamos a escrita, pensamos em transformações, pois ela se transformou. Ela foi um medo, uma insegurança, uma obrigação, alegria, emoção, um Gesto e tornou-se por fim uma amiga. Só ela poderia mostrar a todos o que queríamos partilhar. A pesquisa existe através da escrita. Então por que não escrever como quem caminha, deslocando-se por memórias, registros, vozes, pelas imagens. Parando, tomando fôlego, para entender para onde iríamos seguir, qual próximo passo daríamos e tentando “dar a ver” toda a beleza do trajeto.

Desejamos falar da potência gestual e profana que habitava a Escola, o 1º ano do Ensino fundamental, abrigado em um anexo de Educação Infantil, nossa Escola de criança. Falamos do brincar, do pensar, do viver, do estar junto como elementos que compõe a vida e a Escola. Pensamos a princípio a Escola como um *espaçotempo* abrigado entre paredes e saímos com a certeza de que o fazer Escola vai além da estrutura física, ela refere-se a uma forma escolar e fomos buscar através da *Skholé*, etimologia do termo Escola, ainda na Grécia antiga o que daria sustento ao nosso movimento de defesa da Escola, sim, pois a Escola passa por ataques constantes e caberia defendê-la.

Nossa experiência de pesquisa, mais do que analisar os elementos constituintes da Escola, buscou experienciar Gestos, brincar, sentir, ver gestos, pequenos espaços de potência, de profanação, interrupções que pudessem promover reflexões, dar a pensar aqueles que fazem Escola na sociedade contemporânea, acelerada, inquieta, o que por vezes escapa, mas que é a linha que alinhava as experiências na Escola. O que dá sentido à experiência daqueles que muitas vezes sentem a dúvida se fazem parte dela ou não em meio a uma leitura não decodificada, de uma escrita não feita, um resultado de soma diferente.

Há experiências que nenhum currículo, nenhuma atividade, nenhuma prova elaborada por aqueles que não escutam, não veem a Infância habitante da Escola, aquela que nos liga ao início da linguagem e do pensamento, daria conta. Muito pelo contrário, a Escola, quando assume a função de dispositivo, de “aparelho do Estado” através de suas práticas e de seus discursos, configura um desafio para a Infância.

Quando conversamos com as crianças sobre a Escola, encontramos ainda nas falas das crianças uma relação muito específica estabelecida entre a Escola, os seus fazeres e o estudo, as disciplinas, ainda que percebêssemos a existência desses outros movimentos, instaurados pelas próprias crianças, tantas vezes. “*Eu estudo!*”, “*aprendo matemática*”, “*geografia*”. Mas seus registros, falas em momentos outros da rotina, revelavam um outro movimento ao qual muitas vezes as crianças não associavam a Escola. A Escola é um mundo de “intermundos” e são esses “intermundos” que compõem também o *espaçotempo* da Escola. Saindo do seu lugar de brecha, de desvio, para emergir como possibilidade dentro do currículo escolar, dentro das rotinas, dos cotidianos. As crianças já sabem que a Escola é esse lugar, mas muitas vezes reproduzem discursos, deixando esses elementos que compõe esse escolar de fora.

Foi na Escola que cartografamos, com a ajuda das nossas crianças-cartógrafas-impessoais-artistas (CORAZZA, 2013), nutrindo sempre o nosso olhar para a Infância, estivesse ela onde fosse, que encontramos ao nos deslocar, Gestos que afirmavam essa potência Infantil das crianças, da própria docência. O acolher, o caminhar, escrever, ler, educar, brincar, mas também muitos outros que se encontram entrelaçados a esses trazidos aqui.

O Gesto não precisa de autorização, ele mesmo é autoridade, não uma autoridade autoritária, mas uma autoridade daquilo que chega e se instala em meio ao curso do dia, do passar das horas. Mas o nosso movimento de instaurar, inserir elementos que não faziam parte do cotidiano escolar, possibilitou o deslocamento de pessoas, de pensamentos, um deslocamento da própria Escola. Intensificando movimentos que haviam sido percebidos, ainda que de forma minoritária. Potencializando as “miudezas que mesmo negadas, teimam em fazer parte da Escola” (NHARY; MERENDINO, 2019, p. 271).

A exemplo o pensamento que mobiliza a pergunta, mas que como trazido por *Paloma*, não encontra tanto lugar no dia a dia. Talvez o pensamento que ela tenha falado, seja o pensamento sem objetivos específicos, sem que tenha como destino a atividade, ou dar a resposta certa à professora, que chegou inclusive a perceber ao pensar o cotidiano como as suas crianças não tinham o hábito de perguntar. Mas por que isso acontecia? “*Precisamos pensar!*” respondeu a professora *Catirina* (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Pensar também se de fato não acontecia ou se em meio a essa atmosfera de ruídos (RIBEIRO, 2016), ela, a pergunta, não podia ser ouvida.

Mesmo no ruído, o Gesto é o grito que se escuta, na verdade, ele é o silêncio que se instala. É na política do silêncio que o Gesto se sustenta, como nos diz Ribeiro (2016, p. 53) “a

qual por sua vez, demanda uma certa política de atenção”. Essa política de atenção que nos permite ver (LAPOUJADE, 2017). Ver o Gesto, ver a forma escolar que emerge do Gesto da leitura de uma história que suspende o tempo, de amor, um Gesto de atenção. De profanar com o tempo, ao atribuir à existência do papel um outro significado, voando fora da asa (BARROS, 2010) e fora do tempo das obrigações.

Talvez o início não novo, mas “outro” que pensamos para a Escola esteja no meio desses pensamentos soltos que foram emergindo, se compondo e sendo alinhavados por um modo de pensar outro e nosso, um modo de pensar que se constituiu a partir dos Gestos que encontramos em cada retalho de nossa vida – um professor, um aluno, uma Escola, uma leitura, uma pergunta, uma universidade, um curso, uma iniciação à pesquisa, uma professora, um grupo, seminários, colóquios, crianças – modos de pensar a Escola que possam talvez ser uma possibilidade para, tomando de empréstimo as palavras de Manoel de Barros (2010), “esticar os horizontes” da Escola, da Educação, da Infância ou de uma Infância da Educação.

Sobre tudo isso, sempre podemos pensar.

Figura 58 – Partindo de um mesmo ponto



Fonte: A Autora, 2019.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Notas sobre o gesto**. In. Artefilosofia / Instituto de Filosofia, Artes e Cultura / Universidade Federal de Ouro Preto/IFAC, n.4, (jan.2008). - Ouro Preto: IFAC, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/731/687>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Ninfas**. Tradução Renato Ambrosio. São Paulo: Hedra, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Tradução de Davi Carneiro. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **Por uma ontologia e política do gesto**. Chão de Feira. Caderno de Leituras n.76. Série Intempestiva. Disponível em <<https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/04/cad76ok.pdf>> acesso em 10 jan. 2021.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos. **Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Anais... Caxambu, MG, 2003. p. 62-74. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2019.
- ANTÔNIO, Severino. **Infâncias: histórias reais na poética dos dias**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2019.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROS, Manoel. **Manoel de Barros: três momentos com um gênio**. [entrevista concedida a] Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues, Revista caros amigos, ed. 117, 2008. disponível em <<https://bosco.blog.br/manoel-de-barros/manoel-de-barros-tres-momentos-com-um-genio/>> Acesso em 08 nov. 2020.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo. Leya, 2010.
- BARROS, Manoel. **Menino do mato**. São Paulo: Leyla, 2014.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisas: O núcleo de estudos de Filosofias e infâncias** (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. – 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 – (coleções de teses e dissertações; 9).

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2016.

CALLAI, Cristiana. A relação da pesquisa com a escrita e com as possibilidades de dizer de si. In: Cristiana Callai; Anelice Ribetto. (Org.). **Uma outra escrita acadêmica**. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, v. 1, p. 103-110.

CARROLL, Lewis. **Alice No País Das Maravilhas**. Editora Pandorga. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da ; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 18, p. 801-818, 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.html>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.

CATTO, Cândida. **Educação como subjetivação**. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 7, n. 2, mar. 2011. ISSN 1983-0882. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/813>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. Rio Claro. 2015.

CLARETO, Sônia Maria.; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. **Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia**. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **uma escrita acadêmica outra**. 01ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, v. 01, p. 31-47

CONTAGE, Daniel Gaivota. **Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

CONTAGE, Daniel Gaivota. **Pesquisa-docência da diferença: encontros e composições para um método labiríntico em jogo**. In: KOHAN, Walter O.; BERLE, S. (Org.). **Filosofia e Educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2018. v. 1. p.423-436

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze**. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.) *Devir-criança da filosofia: infâncias da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre-RS: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos**. In: ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela. *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica Vier. **A aula como gesto: um princípio para a docência**. In: Revista Teias v. 21 • n. 63 • out./dez. 2020 • Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Disponível: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53637/36131>> Acesso em : 05. Jan. 2021.

CUNHA, Edna Olimpia da. **Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **De semelhança a semelhança**. Tradução Maria José Werner Salles. Revista Alea, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2011000100003>. Acesso em: 08 abr. 2020

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. Tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 206-219, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo. Editora 34, 2016.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto: Uma estética das condutas**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. 1ed. 1. Reimpe. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GALLO, Sílvio. **Mínimo múltiplo comum**. In. RIBETTO. Anelice. políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1º edição – Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GASPAR, Lúcia. **Alto do Moura, Caruaru, Pernambuco**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2019. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=815&Itemid=1. Acesso em: 16 set. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193).

GUEDES, Adrienne Oguêda.; RIBEIRO, Thiago. **Apresentação do livro Pesquisa, alteridade e experiência; metodologias minúsculas**. In: Adrienne Ogêda Guedes, Tiago Ribeiro. (Org.). Pesquisa, alteridade e experiência - metodologias minúsculas. 1ed. Rio de Janeiro: ayvu, 2019, v. 1, p. 15-18

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infância, memória e cinema: nas imagens, a origem da imagem**. In: TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel (Orgs.). A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013. Disponível em < <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942>> Acesso em 26 jan. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: O conceito devir-criança**. In: KOHAN, Walter Omar. (org.) Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

KOHAN, Walter Omar. **Vida e morte da infância. Entre o humano e o inumano**. Educação e Realidade, v. 35, p. 125-138, 2010b. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n03/v35n03a08.pdf>> acesso em 15 jan. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro**. In. MARTINS,

Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência de pesquisa em educação**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA. Rio de Janeiro. vol. 17/2. p. 216-226. jul-dez 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **A devolver (o tempo da) infância à escola**. In. ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela Guanieri de Campos (Org.) *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

KOHAN, Walter Omar ; BERLE, S. **Experienciar o pensar, pensar a experiência: notas sobre um coletivo de pesquisa em educação**. In: Adrienne Ogêda Guedes; Tiago Ribeiro. (Org.). *pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, v. 1, p. 217-249.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. *Práxis Educativa (Brasil)* [en linea]. 2020, Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860071>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: *cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso: 03 mar. 2018.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes – I. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIMA, Camila Machado de. **infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos**. In: *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 297-315. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/32049/23996>> Acesso: 30 jan. 2021.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Interesse infantil e governo educativo das crianças**. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MASSCHELEIN, Jean. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. *Revista Educação & Realidade*. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>> Acesso em: 27 ago. 2019.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a Escola não é um ambiente de aprendizagem**. *Revista Sul-Americana de Filosofia*

e Educação. Número 23. Nov/ 2014-abr/2015. p. 282-297. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4687>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MASSCHELEIN, Jean; Simons, Martin. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

NHARY, Tania Marta Costa; MARENDINO, Rosane Barbosa; **Por uma escola almada: o corpo brincante e a educação para a sensibilidade**. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; Ribeiro, Tiago (Orgs). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola**. 2014. 202 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2014.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos mínimos. A potência do filosofar com crianças**. In: II SIFPE – Faced-UFJF – Outubro de 2015a. Disponível: <<https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/beatriz-fabiana-olarieta-gestos-mc3adnimos-a-potc3aancia-do-filosofar-com-crianc3a7as.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O gesto como espaço configurador de uma pesquisa sobre a experiência**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 23, p. 470-486, 2015b. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4711>> Acesso em: 05 jan. 2021.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2013.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. (2012). **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, v. 23 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 set. 2019.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil e arte: Sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: Unesp. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J (Org.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção, igualdade. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 669–686, set./dez. 2018. Tradução de Aimberê Guilherme Rocha do Amaral. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656449>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Uma Infância, um Silêncio, um Aprendizado do Gesto**. CHILDHOOD & PHILOSOPHY. v. 12, p. 47-64, 2016.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças**. 2018, 175f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SILVA, Alexandro da. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. In SILVA, Alexandro da; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles. (org) **Temas em Educação: Diálogos contemporâneos**. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?): práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

SILVA, Carla Patrícia. **Partir da infância ou a arché do pensamento**. In: childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 15, jan. 2019, pp. 01 – 28. Disponível: https://www.redalyc.org/pdf/5120/Resumenes/Resumo_512059810002_5.pdf> Acesso em: 05 Jan. 2021.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2014.

SILVA, Thiago Gonçalves. **Os aprenderesfazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SIMONINI, Eduardo. **Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas**. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; Ribeiro, Tiago (Orgs). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SKILAR, Carlos. **Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)**. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte : Autêntica Editor, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014. -- (Coleção Educação: Experiência e Sentido / coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan). Edição do Kindle.

SOBRAL, Vanessa Herculina de. **Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2017.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. [tradução de Tomaz Tadeu]. – 2. ed., 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2019.

APÊNDICE A – TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa (a), da pesquisa: **Pensando outros inícios para a escola: a infância e seus gestos no espaço-tempo do 1º ano do Ensino Fundamental**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Silva Almeida, com endereço na Rua _____ nº _____
 Bairro: _____ Caruaru, Pernambuco, CEP: _____ Telefone: _____
 para ligações a cobrar), e-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com.

Esta pesquisa está sob a orientação da profª Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. Telefone: _____
 e-mail: cgislane@terra.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

- **A pesquisa tem como objetivos:** Cartografar os movimentos, vozes e gestos das crianças e da infância em meio as experiências vivenciadas no contexto escolar. Descrever como o gesto da infância tem sido acolhido, afirmado ou (in)visibilizado no contexto da pré-escola e analisar como esse contexto tem exercido influência sobre a experiência da infância; perceber em meio ao movimento, corpos, vozes, no espaço-tempo da escola quais os tempos que atravessam e compõem as suas vivências; deslocar-se junto as infâncias, apreendendo, a partir dos seus gestos, dizeres, fazeres e aprenderes infantis, os sentidos produzidos sobre o contexto escolar na experiência da infância.
- **Os procedimentos de coleta de dados:** Contará com observação participante, Entrevistas semiestruturadas com profissionais de educação, funcionários, secretários e gestores da instituição indicada como contexto da pesquisa, conversações com as crianças e adultos e

registros (escritas, desenhos) que ajudem a compor uma narrativa dos participantes, bem como gravações audiovisuais e fotografias dos participantes e espaços que fazem parte do contexto da pesquisa.

- **O período de participação do voluntário:** será por pelo menos 1 mês, podendo se estender por um tempo maior a depender da forma como caminha a produção de dados da pesquisa. As visitas a escola e consequentemente os encontros com os participantes se darão 3 ou 4 vezes por semana.
- **O acompanhamento pelos participantes durante a efetivação da pesquisa:** estará assegurado mediante a comunicação direta com a pesquisadora.
- **RISCOS** para os voluntários: Algum desconforto aos participantes da pesquisa (crianças e adultos), sobretudo as crianças que por exemplo não desejem participar das vivências propostas no decorrer da pesquisa. Porém, asseguramos a devida assistência aos participantes nos comprometendo a realizar a solicitação de assentimento e consentimento dos (das) participantes e responsáveis pelos participantes da pesquisa em relação a horários, questões, propostas a serem executadas e através do constante diálogo e da construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes. O direito a desistência dos participantes a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem será também garantido e o uso das informações referentes a pesquisa estarão em sigilo, sendo utilizadas apenas para fins de pesquisa.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: a pesquisa busca mobilizar um olhar para a infância através de seus gestos e assim sendo, coloca as crianças em um lugar de evidência para que através delas e de seus gestos a infância possa emergir e mostrar sua potência em meio ao contexto escolar, muitas vezes inóspitos a suas iniciativas. Sendo assim, aos participantes é assegurada a valorização de seus pontos de vista, opiniões, o que possibilita a construção de uma pesquisa e consequentemente a possibilidade de pensar uma Educação e um ambiente escolar considerando sobretudo o olhar das crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, entrevistas, gravações audiovisuais, imagens, diário de campo e demais registros (desenhos, escritas, fotografias), ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

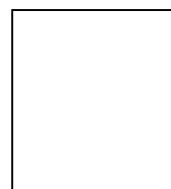
Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92, Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Pensando outros inícios para a escola: a infância e seus gestos no espaço-tempo da educação infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os



possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa
e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):**

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – TCLE RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ para participar, como voluntário (a), da pesquisa **Pensando outros inícios para a escola: a infância e seus gestos no espaço-tempo do 1º ano do Ensino Fundamental**.

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Juliana Silva Almeida, com endereço na Rua _____ Bairro _____ Caruaru, Pernambuco, CEP: _____ Telefone: _____ (inclusive para ligações a cobrar), e-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação da Profª. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. Telefone: _____ e-mail: cgislane@terra.com.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ Descrição da pesquisa:

- **A pesquisa tem como objetivos:** Cartografar os movimentos, vozes e gestos das crianças e da infância em meio as experiências vivenciadas no contexto escolar. Descrever como o gesto da infância tem sido acolhido, afirmado ou (in)visibilizado no contexto da pré-escola e analisar como esse contexto tem exercido influência sobre a experiência da infância; perceber em meio ao movimento, corpos, vozes, no espaço-tempo da escola quais os tempos que atravessam e compõem as suas vivências; deslocar-se junto as infâncias, apreendendo, a partir dos seus gestos, dizeres, fazeres e aprenderes infantis, os sentidos produzidos sobre o contexto escolar na experiência da infância.
- **Os procedimentos de coleta de dados:** Contará com observação participante, conversações com as crianças e adultos e registros (escritas, desenhos) que ajudem a compor uma narrativa dos participantes, bem como gravações audiovisuais e fotografias dos participantes e outros elementos (ambiente, composições, vivências) que fazem parte do contexto da pesquisa.

- **O período de participação do voluntário:** será por pelo menos 1 mês, podendo se estender por um tempo maior a depender da forma como caminha a produção de dados da pesquisa. As visitas a escola e consequentemente os encontros com os participantes se darão 3 ou 4 vezes por semana.
- **O acompanhamento pelos participantes durante a efetivação da pesquisa:** estará assegurado mediante a comunicação direta com a pesquisadora.
- **RISCOS** para os voluntários: Algum desconforto aos participantes da pesquisa (crianças e adultos), sobretudo as crianças que por exemplo não desejem participar das vivências propostas no decorrer da pesquisa. Porém, asseguramos a devida assistência aos participantes nos comprometendo a realizar a solicitação de assentimento e consentimento dos (das) participantes e responsáveis pelos participantes da pesquisa em relação a horários, questões, propostas a serem executadas e através do constante diálogo e da construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes. O direito a desistência dos participantes a qualquer momento da pesquisa, se estas assim desejarem será também garantido e o uso das informações referentes a pesquisa estarão em sigilo, sendo utilizadas apenas para fins de pesquisa.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: a pesquisa busca mobilizar um olhar para a infância através de seus gestos e assim sendo, coloca as crianças em um lugar de evidência para que através delas e de seus gestos a infância possa emergir e mostrar sua potência em meio ao contexto escolar, muitas vezes inóspitos a suas iniciativas. Sendo assim, aos participantes é assegurada a valorização de seus pontos de vista, opiniões, o que possibilita a construção de uma pesquisa e consequentemente a possibilidade de pensar uma Educação e um ambiente escolar considerando sobretudo o olhar das crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (observações, conversações, entrevistas, gravações audiovisuais, imagens, diário de campo e demais registros (desenhos, escritas, fotografias), ficarão armazenados em pastas de arquivo, devidamente nomeadas e organizadas em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Rua Dr. João Moura, 92 Bela Vista, Vitória de Santo Antão-PE, CEP: 55.612-440, Tel.: (81) 3114-4152– e-mail: cep.cav@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, _____, responsável por sua participação no estudo **Pensando outros inícios para a escola: a infância e seus gestos no espaço-tempo do 1º ano do Ensino Fundamental**, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data: _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C – TALE PARA AS CRIANÇAS MENORES DE 7 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA CRIANÇAS MENORES DE 7 ANOS)

PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA:
A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO ESPAÇO-TEMPO DO 1º ANO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PESQUISADORA:
JULIANA SILVA ALMEIDA

OI, TUDO BEM? EU SOU O LUIS, TENHO 6 ANOS E ESTUDO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OLÁ, TUDO BEM COM VOCÊS? EU SOU JULIANA

ESSA É A PROFESSORA CONCEIÇÃO.

OLÁ... EU SOU CONCEIÇÃO E ESTOU MUITO FELIZ EM CONHECER VOCÊ...

ELAS DUAS FAZEM PARTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CAMPUS AGRESTE. ESSE LUGAR LINDO AQUI

ELA VEIO AQUI PRA CONVIDAR VOCÊS PARA UMA COISA MUITO LEGAL... E EU ESCREVI UM POUCO PRA VOCÊ CONTANDO SOBRE ESSA NOVIDADE...

JULIANA, JUNTO COM A PROFESSORA DELA, CONCEIÇÃO, SÃO RESPONSÁVEIS POR UMA PESQUISA MUITO LEGAL!

"PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA: A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO ESPAÇO-TEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

VIRAM QUE LEGAL? A PESQUISA DELAS, BUSCA:

CARTOGRAFAR OS MOVIMENTOS, VOZES E GESTOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA EM MEIO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO ESCOLAR

E O MAIS LEGAL É QUE ELA ACONTECERÁ NA SUA ESCOLA

ESSE É O MEU AMIGO PEDRO E ELE VAI EXPLICAR PRA VOCÊS ALGUMAS COISAS SOBRE A PESQUISA.

OI, TUDO BEM? A PESQUISA ACONTECERÁ DA SEGUINTE FORMA: TEREMOS...

OBSERVAÇÕES

CONVERSÇÕES

GRAVAÇÕES AUDIOVISUAIS E IMAGENS (FOTOGRAFIAS E/OU FILMAGENS) RELACIONADAS AO CONTEXTO DA PESQUISA, DESENHOS E DEMAIS REGISTROS DO GESTO DAS CRIANÇAS.

FOTOS/FILMAGENS

DESENHOS

VOCÊ É MUITO ESPECIAL. E POR ISSO QUERIAMOS CONVIDAR VOCÊ PARA PARTICIPAR DESSE ESTUDO COM A GENTE!

VOCÊ PODERÁ PARTICIPAR SE SEUS PAIS OU O SEU RESPONSÁVEL CONCORDAREM E TAMBÉM SE VOCÊ DE FATO QUISER. É UM DIREITO SEU ESCOLHER!

SE VOCÊ POR ALGUM MOTIVO NÃO PUDEU OU NÃO QUISER MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA, É SÓ CONVERSAR COMIGO! MAS SERÁ ÓTIMO SE VOCÊ PARTICIPAR!

VOCÊ PODE NOS AJUDAR A PENSAR A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E TUDO O QUE ACONTECE NELA. AJUDAR A PENSAR A ESCOLA ATRAVÉS DOS GESTOS DAS CRIANÇAS. NÃO É MESMO, MENINOS?

É IMPORTANTE EXPLICAR QUE ESSES MATERIAIS SÃO CONSIDERADOS SEGUROS. MAS, É POSSÍVEL OCORRER ALGUNS RISCOS.

VOCÊ PODE ACABAR SENTINDO VERGONHA OU AINDA SE INCOMODAR COM ALGUMA COISA. CASO ISSO ACONTEÇA PROCURE JULIANA E CONTE PARA ELA TUDO O QUE VOCÊ ESTIVER SENTINDO.

ISSO MESMO, CONCEIÇÃO! E VEJA SÓ, SOMENTE AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA SABERÃO QUEM VOCÊ É, SEUS PAIS E AS PESQUISADORAS. E ELAS JÁ PROMETERAM QUE NÃO FALARÃO NADA DO QUE ACONTECEU NA PESQUISA A ESTRANHOS.

TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO APENAS USADAS PARA EVENTOS ACADÊMICOS E PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS, MAS NUNCA COLOCAREMOS O SEU NOME OU DADOS QUE O IÁ IDENTIFIQUEM. COMBINADO?

AGORA SE MESMO ASSIM ELAS AINDA TIVEREM ALGUMA DÚVIDA, PEDRO? O QUE ELAS PODEM FAZER?

ELAS PODEM CONVERSAR COM A JULIANA OU ENTÃO, VOCÊ, SEUS PAIS OU RESPONSÁVEL, PODEM LIGAR PARA OS TELEFONES:
JULIANA - Tel.: (11) 3114-4152
CONCEIÇÃO - Tel.: (11) 3114-4152

OU EM CASOS DE DÚVIDAS ÉTICAS, LIGAR PARA OS AMIGOS DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPE.
Tel.: (81) 3114-4152

QUANDO NÃO RESTAR MAIS NENHUMA DÚVIDA SOBRE ESSA PESQUISA, PREENCHA A PRÓXIMA PÁGINA INFORMANDO SE ACEITA OU NÃO PARTICIPAR DA PESQUISA E ASSINE SEU NOME NO ESPAÇO INDICADO. UMA VIA DESSE DOCUMENTO, CHAMADO TALE, SERÁ ENTREGUE PARA QUE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEL POSSAM GUARDÁ-LA E A OUTRA FICARÁ COM AS PESQUISADORAS.

ESTAMOS MUITO FELIZES DE TER VOCÊ COM A GENTE!

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

EU _____
ACEITO PARTICIPAR DO ESTUDO "PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA: A INFÂNCIA E SEUS NO ESPAÇO-TEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", COMO VOLUNTÁRIO (A).

FUI INFORMADO SOBRE AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER.

ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE POSSO A QUALQUER MOMENTO, DIZER "NÃO" E DESISTIR, SEM QUE EU OU MEUS PAIS PRECISEMOS PAGAR NADA OU QUE ALGUÉM POSSA FICAR CHATEADO COM ISSO.

LOCAL E DATA: _____

ASSINATURA DA CRIANÇA: _____